



MÉMOIRE PRÉSENTÉ À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI COMME
EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAÎTRISE EN TRAVAIL SOCIAL OFFERTE À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI EN VERTU D'UN PROTOCOLE
D'ENTENTE AVEC L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

Par

Stéphanie Harvey

Le point de vue des enseignantes du Cégep de Jonquière sur l'implantation du
Programme « *T'es prêt* » destiné aux étudiants de première année en Technique
d'éducation spécialisée

Avril 2021

© Stéphanie Harvey, 2021

SOMMAIRE

L'arrivée massive des étudiants en situation de handicap (ÉSH) aux études postsecondaires a, sans contredit, déstabilisé les différents établissements scolaires et de nombreux enseignants qui, il y a à peine trois décennies, enseignaient à des classes dites plus homogènes. Cette réalité fait en sorte que les enseignants éprouvent des difficultés importantes à composer avec l'hétérogénéité actuelle des besoins des étudiants qui cheminent dans leurs classes (Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSÉ), 2010). Le département d'éducation spécialisée du Cégep de Jonquière partage cette réalité. Un peu plus du quart des étudiants inscrits en technique d'éducation spécialisée (TÉS) ont recours aux services adaptés de leur collège. En vertu des Chartes canadienne et québécoise des droits et libertés et de la loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale, les établissements d'études postsecondaires ont l'obligation d'offrir des services pour favoriser la réussite scolaire des ÉSH (Pautel, 2017). Pour répondre aux besoins des ÉSH, des services et accommodements individualisés sont bénéfiques, mais ne suffisent plus et ne sont plus la seule avenue possible pour les soutenir. En effet, le parcours scolaire des ÉSH incite les enseignants à repenser leurs façons de faire. L'adoption d'une pédagogie plus inclusive, comme le propose la conception universelle de l'apprentissage (CUA), semble être une avenue prometteuse pour rejoindre tous les types d'apprenants (CAPRES, 2015). De plus, de nombreuses études portant sur les ÉSH mentionnent que la qualité des pratiques d'enseignement joue un rôle important dans leur réussite scolaire (Bergeron, 2014; Dubé et Sénécal, 2009; Galand, 2009; Nguyen, Fitchen, Barile, et Lévesque, 2006; Paré et Trépanier, 2010; Rouse et Florian, 1996).

Le présent mémoire s'inscrit dans le cadre des travaux menés par le Centre d'Étude des Conditions de vie et des BESoins de la population (ÉCOBES) du Cégep de Jonquière et le département d'éducation spécialisée. Ces deux parties prenantes travaillant à différents niveaux sur la réussite scolaire des étudiants se sont associées pour réaliser une recherche-action qui a permis de développer et mettre en place un programme pouvant soutenir les ÉSH de la TÉS. Le programme « *T'es prêt* », ayant comme trame de fond la CUA, propose des activités à vivre en classe qui se combinent aux contenus de cours afin d'outiller les ÉSH selon les besoins identifiés par leurs enseignants, à savoir l'anxiété, l'organisation, ainsi que l'attention et la concentration. Dans ce contexte, le présent mémoire poursuit deux objectifs spécifiques. Le premier vise à explorer le point de vue des enseignantes de la TÉS sur les caractéristiques des ÉSH et sur les pistes d'action mises en place dans l'enseignement auprès de ceux-ci. Le second objectif vise à connaître le point de vue de ces mêmes enseignantes sur le déploiement du programme « *T'es prêt* », c'est-

à-dire décrire leurs appréhensions et les éléments qui ont facilité son implantation. Une analyse de contenu d'entrevues individuelles semi-dirigées menées auprès de sept enseignantes a conséquemment été réalisée.

Ainsi, en ce qui concerne le premier objectif, les résultats de cette recherche démontrent que les enseignantes de la TÉS reconnaissent de nombreuses forces aux ÉSH, telles qu'une motivation intrinsèque dans leurs études, la persévérance et la résilience. Elles identifient toutefois certains défis auxquels ils doivent faire face, notamment en ce qui concerne l'augmentation de l'anxiété, les difficultés liées à l'organisation, ainsi que les problèmes d'attention et de concentration. Elles mentionnent que nombreux sont les étudiants ayant des histoires de vie douloureuses qui complexifient leur parcours scolaire. Pour pallier ces difficultés, les enseignantes adoptent des attitudes de bienveillance, d'adaptation et d'ouverture. Les résultats démontrent également des rôles d'accompagnement, de responsabilisation de l'étudiant et de référence vers les services d'aide. Bien que certaines études démontrent que les enseignants souhaitent avoir de la formation sur les ÉSH et leurs besoins afin de mieux y répondre (Brackenreed, 2008; Dufour, 2008; Engelbrecht et al., 2003; FECQ, 2011; Gaudreau, Legault, Brodeur, Hurteau, Dunberry, Séguin et Legendre, 2008; Ross-Hill, 2009; Thomazet, 2008), celles interrogées dans le cadre de ce mémoire considèrent posséder déjà ces connaissances étant donné leur bagage professionnel antérieur lié à la relation d'aide. Néanmoins, elles trouvent parfois complexe de distinguer le lien significatif qu'elles entretiennent avec leurs étudiants, leur parcours professionnel antérieur et leur rôle actuel en tant qu'enseignantes. En outre, les résultats de cette étude démontrent que les enseignantes utilisent des stratégies pédagogiques variées pour répondre aux besoins de leurs apprenants. En effet, l'application de certains concepts de la CUA, l'importance de donner un sens à l'activité pédagogique, l'utilisation d'outils variés qui stimulent les sens, l'accessibilité de la matière enseignée, la planification stratégique du temps et l'évaluation formative en sont quelques exemples.

En ce qui concerne le deuxième objectif, les résultats démontrent que les enseignantes avaient des appréhensions envers le programme « *T'es prêt* », notamment en ce qui concerne le temps et l'investissement que cette démarche exige en surplus à leur enseignement au quotidien, ainsi que la crainte que les étudiants n'apprécient pas le programme ou que ce dernier ne réponde pas aux besoins spécifiques des ÉSH. Les résultats soulèvent également trois éléments qui ont facilité le déploiement du programme « *T'es prêt* », à savoir l'adhésion des enseignantes à l'approche de la CUA et aux activités du programme, la formation reçue en lien avec l'approche de la CUA permettant aux enseignantes de prendre conscience d'un sentiment d'efficacité et de confiance envers le pilotage des activités du programme, l'accompagnement offert par l'équipe de chercheurs pendant le déploiement du programme, ainsi que la flexibilité et la souplesse dans l'application du programme « clé en main ».

L'interprétation des résultats de ce mémoire a été guidée par le modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979) ainsi que l'approche centrée sur les forces (Rapp et Goscha, 2012; Tarabulsy et al., 2008). L'utilisation de ces deux modèles a permis de mettre en lumière les différentes occasions, de même que les risques et les conséquences présents dans les divers systèmes des ÉSH et rattachés à leur parcours scolaire, tout en considérant les principes qui guident l'approche centrée sur les forces dans laquelle la philosophie de la CUA trouve racine. Cette étude a permis de constater, entre autres, que l'élargissement des cibles d'action en matière de pédagogie inclusive est possible.

Malgré tout, la portée de cette étude demeure limitée, puisque les résultats ne peuvent être généralisés à toute la population enseignante collégiale. De plus, la situation reliée à la pandémie de la COVID-19 n'a pas permis de compléter la recherche comme prévu initialement. Le programme ayant été déployé qu'en partie, les résultats en lien avec les retombées perçues par les enseignantes à la suite de leur participation au programme n'ont pu être documentés de façon complète, comme prévu initialement. Cependant, ce mémoire a permis d'approfondir les connaissances scientifiques en ce qui concerne le vécu des enseignantes en lien avec les éléments facilitant et faisant obstacle au déploiement d'un programme fait sur mesure ayant comme trame de fond la CUA. Considérant que les bienfaits de la CUA chez les étudiants sont de plus en plus documentés (CAPRES, 2015; Griful-Freixenet et al., 2017; Kortering, McClannon et Braziel, 2008; McGuire-Schwartz et Ardnt, 2007; Meo, 2008), cette étude trouve sa pertinence dans le fait qu'elle permet de décrire le vécu des enseignantes à la suite de la mise en place d'une initiative inspirée de la CUA, qui demeure peu connue à ce jour. Elle soulève également des éléments pouvant contenir des pistes de recherche et d'intervention possibles.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	ii
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX	viii
LISTE DES FIGURES.....	ix
DÉDICACE.....	x
REMERCIEMENTS.....	xi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 L’historique des étudiants en situation de handicap au collégial	4
1.2 Les services offerts aux étudiants en situation de handicap au collégial	8
1.3 Les défis liés à l’enseignement collégial des étudiants en situation de handicap	10
1.4 La conception universelle de l’apprentissage (CUA) : une approche prometteuse pour la réussite scolaire de ÉSH	13
1.5 La mise en œuvre d’un programme inspiré de la CUA au département d’éducation spécialisée du Cégep de Jonquière.....	18
1.6 La pertinence sociale et scientifique de ce mémoire.....	22
CHAPITRE 2 RECENSION DES ÉCRITS	24
2.1 Le point de vue des enseignants sur les ÉSH et les défis associés à leur réussite scolaire.....	25
2.1.1 Les sentiments et les attitudes des enseignants du collégial concernant les ÉSH au postsecondaire.....	25
2.1.2 Les principaux défis associés au soutien des ÉSH au collégial.....	27
2.2 Les éléments à considérer et pistes d’action pour favoriser la réussite des ÉSH au collégial.....	32
2.2.1 La collaboration entre les différents acteurs du milieu scolaire	32
2.2.2 La nature des accommodements offerts aux étudiants	33
2.2.3 Les relations entre les enseignants et les étudiants.....	34
2.2.4 La qualité de la formation offerte aux enseignants.....	35
2.2.5 Les approches pédagogiques	37

2.3 Les éléments facilitant ou faisant obstacle à l'implantation d'initiatives reliées aux pratiques pédagogiques inclusives.....	40
2.4 Les limites des recherches actuelles	44
CHAPITRE 3 CADRE DE RÉFÉRENCE.....	46
3.1 Le modèle bioécologique.....	46
3.2 L'approche centrée sur les forces	54
CHAPITRE 4 MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	59
4.1 Les objectifs de recherche.....	60
4.2 Le type de recherche	61
4.3 La population à l'étude et l'échantillonnage	62
4.4 Les modalités de recrutement des participantes	63
4.5 Les techniques de collecte des données.....	64
4.6 Les instruments de collecte des données	65
4.7 L'analyse des données.....	67
4.8 Les considérations éthiques	68
CHAPITRE 5 RÉSULTATS.....	69
5.1 Les caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des répondantes	69
5.2 Le point de vue des enseignantes sur les caractéristiques des étudiants de première année en TÉS.....	72
5.2.1 Les difficultés et les défis des étudiants actuels	72
5.2.2 Les forces identifiées chez les étudiants actuels.....	82
5.3 Les pistes d'action mises en place par les enseignantes en TÉS auprès des ÉSH	85
5.3.1 Les attitudes privilégiées avec les ÉSH.....	85
5.3.2 Les principaux rôles exercés par les enseignantes auprès des ÉSH	89
5.3.3 Les pratiques pédagogiques privilégiées auprès des ÉSH.....	95
5.4 Le point de vue des enseignantes sur la mise en œuvre du programme « T'es prêt ».....	105
5.4.1 Les objectifs du programme et les cibles à atteindre.....	106
5.4.2 Les appréhensions à la mise en œuvre du programme « T'es prêt ».....	107
5.4.3 Les facteurs facilitant la mise en œuvre du programme « T'es prêt ».....	110
CHAPITRE 6 DISCUSSION.....	119
6.1 Le point de vue des enseignantes sur les caractéristiques et besoins des ÉSH	119

6.2 Les éléments facilitant l’implantation du programme « <i>T’es prêt</i> »	126
6.3 Les appréhensions des enseignantes quant à l’implantation du programme « <i>T’es prêt</i> ».....	131
6.4 Les forces et les limites de cette recherche	134
6.4.1 Les forces de cette recherche.....	135
6.4.2 Les limites de cette recherche.....	136
6.5 Les recherches futures et les retombées pour la pratique du travail social...	138
<i>CONCLUSION</i>.....	141
<i>RÉFÉRENCES</i>	145
<i>ANNEXE 1</i>	159
<i>ANNEXE 2</i>	164
<i>ANNEXE 3</i>	167
<i>ANNEXE 4</i>	173

LISTE DES TABLEAUX

<i>Tableau 1 : Les différences entre le modèle médical et le modèle social.....</i>	<i>15</i>
<i>Tableau 2 : Thèmes et sous-thèmes du guide d’entrevue.....</i>	<i>66</i>
<i>Tableau 3 : Données sociodémographiques et professionnelles des participantes</i>	<i>71</i>
<i>Tableau 4 : Les lignes directrices de la Conception universelle de l’apprentissage ...</i>	<i>163</i>

LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1. Synthèse des différents sous-systèmes de l'ÉSH dans une perspective bioécologique.....</i>	<i>53</i>
---	-----------

DÉDICACE

Je dédie ce mémoire à ma mère qui a quitté ce monde lors de la réalisation de ce projet il y a un an.

En m'inscrivant à la maîtrise en travail social, j'avais un but : approfondir mes connaissances. Le baccalauréat ne suffisait pas pour satisfaire ma soif de connaissances, j'y trouvais beaucoup plus mon compte dans les séminaires avec d'autres étudiants ayant les mêmes intérêts. Une fois les cours complétés dans le cadre de ma maîtrise, ce fut le temps de la recherche. Je trouvais cela complexe. J'en ai conclu que de faire de la recherche ne me ressemblait pas. J'ai arrêté. Tu m'as écoutée; tu m'as respectée dans ce choix. Sur le coup, j'ai ressenti un grand soulagement. Et ensuite, une déception personnelle, un sentiment d'un devoir non accompli. Commencer quelque chose et ne pas le terminer ne me ressemblait pas non plus. Et cette force me vient de toi maman.

Quelques années plus tard, j'ai eu une opportunité de terminer ce que j'avais commencé. Je l'ai saisie. J'ai fait un plan et des choix stratégiques parce que si je me lançais dans cette aventure, c'était pour la réussir. Je t'en ai fait part et j'ai vu cette fierté indescriptible que l'on retrouve seulement dans les yeux d'une maman.

Pendant ces trois années, tu as posé des questions, tu t'es intéressée à mon sujet et à mon avancement, tu m'as encouragée fréquemment et je voyais toujours cette étincelle de fierté dans tes yeux.

Avant de partir, tu m'as fait promettre une chose : de terminer ce mémoire. Ce fut une année difficile. Avec des hauts et des bas. Mais aujourd'hui, je suis fière de te dire que j'ai tenu ma promesse. J'ai réussi.

Ton départ a laissé un énorme vide dans ma vie. Et ce qui me manque le plus en ce moment, c'est cette étincelle de fierté dans tes yeux...

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire est sans contredit le projet le plus exigeant que j'ai eu à réaliser dans ma vie. C'est avec une grande fierté qu'aujourd'hui je peux dire « mission accomplie ». Je n'aurais pu réaliser cet accomplissement sans le soutien constant de ma première codirectrice, Eve Pouliot. Malgré un premier abandon à la maîtrise, tu n'as pas hésité à me donner une nouvelle chance, à croire en moi et en mes capacités, à m'encourager et à m'offrir une grande disponibilité. Avec un grand doigté, une douceur et beaucoup de professionnalisme, tu as su me transmettre des commentaires constructifs et m'accompagner du début à la fin dans ce projet. J'ai adoré ta rigueur et je sais qu'aujourd'hui, je remets un mémoire de qualité.

Je tiens également à souligner le soutien quotidien de ma deuxième codirectrice, Suzie Tardif. Partageant les mêmes bureaux, j'ai eu la chance d'avoir un soutien et un accompagnement de proximité dans ce mémoire. Il était simple et rapide pour moi de venir poser mes questions et apporter mes réflexions ponctuelles sur la méthodologie de la recherche, la codification ou encore l'analyse de données. Tu as su partager tous tes trucs de chercheuse qui m'ont permis d'organiser ma pensée éparpillée. Tu as su également être une bonne oreille lors de moments de démotivation et ainsi me redonner l'espoir de réussir.

Un merci bien spécial au Centre de recherche ÉCOBES du Cégep de Jonquière et, plus particulièrement, à Nadine Arbour, coordonnatrice. Avant même que je fasse le choix de me relancer dans cette maîtrise, tu m'as ouvert une porte et offert l'opportunité de m'associer à votre centre de recherche et votre belle équipe. Cette opportunité m'a permis de ne pas ressentir l'isolement et la solitude que peut vivre une étudiante-chercheuse. Tu as également investi dans des ressources humaines qui m'ont permis de respecter l'éthique et la confidentialité que demandait cette recherche en dégageant des personnes pour réaliser les entrevues et les *verbatim*. Tous ces gestes m'ont permis de me donner un échéancier et des objectifs de réalisation, mais aussi de persévérer dans cette démarche. J'espère que cette opportunité sera offerte à d'autres professionnels du Cégep qui souhaiteraient faire de la recherche.

Je tiens à remercier également les enseignantes du département d'éducation spécialisée du Cégep de Jonquière qui m'ont donné leur aval afin de m'intégrer en parallèle à la recherche-action rattachée au programme « *T'es prêt* », mais surtout pour leur contribution et leur ouverture dans la réalisation de ma propre recherche. Vous avez accepté et pris le temps de vous livrer, vous ouvrir et partager votre point de vue en lien

avec l'accompagnement de vos apprenants et les défis que cela représente au sein de votre enseignement au quotidien. Sans votre contribution, ce mémoire n'aurait pu être réalisé.

Merci à mes beaux-parents, Dominique et Guy, d'avoir pris soin de mes enfants pendant deux périodes estivales afin de me permettre de rédiger ce mémoire. Vous m'avez offert un temps d'avancement, tout en offrant des moments de qualité à mes enfants. Ces périodes plus que précieuses m'ont permis de mettre de côté mon rôle de mère pour me consacrer à mon rôle d'étudiante. Cette aide n'a pas de prix, mais vaut de l'or.

Je remercie mon noyau familial composé de Jonathan, mon conjoint, ainsi que Mathilde, Charlie et Elliot, mes enfants. Pour illustrer un mémoire, je vous ai expliqué que c'était comme faire un gros *Lego*, comprenant plusieurs sacs, chacun d'eux étant une étape du mémoire. Comme pour faire un *Lego*, il faut bien comprendre le plan si l'on veut obtenir une réalisation complète. À quelques reprises, j'ai dû défaire, corriger, recommencer certaines étapes de mon *Lego*. Parfois, j'ai remis en doute ma capacité à réussir, mais pas vous. Sans votre intérêt, votre soutien, vos encouragements quotidiens et authentiques, cette réalisation aurait probablement avorté. Vous m'avez permis de m'exiler des journées entières pour que je puisse travailler sur ce projet d'envergure. Merci d'avoir cru en moi. Vous êtes une force inestimable. Je vous aime.

INTRODUCTION

Les collèges québécois ont été, depuis les années 2000, le théâtre d'importants changements sur le plan des effectifs scolaires, tout particulièrement en ce qui a trait à la progression fulgurante de la clientèle étudiante avec des besoins particuliers qui présentent, entre autres, des difficultés de concentration, d'anxiété ou un trouble neurocognitif¹ (TA, TDAH, TSA, etc.). Désignée sous plusieurs appellations², cette clientèle étudiante, que l'on qualifie aujourd'hui d'*étudiants en situation de handicap* (ÉSH), présente des caractéristiques et des besoins qui complexifient grandement leurs apprentissages (Bergeron et Marchand, 2015; Gosselin et Ducharme, 2017) et, par le fait même, l'enseignement qui leur est proposé. En effet, leur parcours scolaire se retrouve parfois, comme le soulève Dion (2013), parsemé d'embuches et d'obstacles au primaire et au secondaire et ces difficultés se poursuivent aux niveaux collégial et universitaire. Les enseignants, quant à eux, doivent faire preuve d'innovation, de flexibilité et d'adaptation afin de répondre à leurs besoins, tout en démocratisant et en rendant accessible l'éducation pour favoriser leur réussite scolaire. Cette réalité est également vécue par les enseignantes du département d'éducation spécialisée du Cégep de Jonquière. Afin de répondre aux

¹ Les troubles neurologiques les plus fréquents sont les suivants : Trouble du spectre de l'autisme (TSA), Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), Trouble de l'apprentissage (TA), Trouble de la santé mentale (TSM) ainsi que Trouble du langage.

² Dans les collèges et les écrits scientifiques, ces étudiants sont désignés par le biais de plusieurs appellations : Étudiants à besoins particuliers (EBP), population étudiante émergente, ou encore étudiants ayant des troubles d'apprentissage (ETA). Pour simplifier la lecture et la compréhension de ce mémoire, seule l'appellation « étudiants en situation de handicap (ESH) » sera utilisée.

besoins des ÉSH de leur département, les enseignantes, en collaboration avec le Centre d'Étude des Conditions de vie et des BESoins de la population (ÉCOBES), ont mené une recherche-action. Celle-ci a permis la conception d'un programme sur mesure nommé « *T'es prêt* », inspiré par les principes de la Conception universelle de l'apprentissage (CUA). Ces enseignantes souhaitaient améliorer leurs pratiques pédagogiques et, par le fait même, mieux répondre aux besoins grandissants des ÉSH de leur classe, mais également de l'ensemble de leurs apprenants. Le programme a été mis à l'essai au cours de l'année scolaire 2019-2020 auprès d'étudiants de première année du département d'éducation spécialisée du Cégep de Jonquière.

Ce mémoire s'inscrit dans le cadre de cette recherche-action et avait pour objectifs de : 1) décrire le point de vue des enseignantes sur les caractéristiques et les besoins des ÉSH, de même que sur les actions qu'elles réalisent dans leur enseignement et 2) identifier aux yeux des enseignantes, leurs appréhensions et les éléments ayant facilité l'implantation du programme « *T'es prêt* ».

Ce mémoire se divise en six chapitres. Tout d'abord, la problématique à l'étude est exposée, à savoir l'augmentation des ÉSH au collégial et les défis qui y sont inhérents dans l'enseignement. Dans un deuxième temps, les écrits scientifiques concernant les objectifs de ce projet sont recensés, en mettant en relief les limites des recherches actuelles. Le troisième chapitre de ce mémoire permet, quant à lui, de décrire et de justifier le cadre de référence privilégié, qui comprend le modèle bioécologique (Bronfenbrenner, 1979) et l'approche centrée sur les forces (Rapp et Goshcha, 2012; Saleebey, 1996), en définissant les concepts centraux qui y sont associés. Les aspects méthodologiques et les

considérations éthiques liés à la réalisation de ce mémoire sont précisés dans le quatrième chapitre. Finalement, les deux derniers chapitres présentent et discutent les résultats de ce mémoire.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre permet d'exposer la problématique de l'étude. Pour ce faire, l'historique de l'essor des ÉSH au collégial est d'abord documenté. Par la suite, l'état de situation des ÉSH au collégial est décrit, de même que les défis liés à l'enseignement qu'ils suscitent. À la lumière de ces informations, les principales composantes du programme « *T'es prêt* » visant à aider des enseignantes du collégial à mieux accompagner les ÉSH sont exposées. Finalement, la pertinence de ce mémoire, qui documente les retombées de cedit programme, est justifiée.

1.1 L'historique des étudiants en situation de handicap au collégial

Au sein de l'ensemble des étudiants se superpose plus d'une forme de diversité, qu'elle soit culturelle, ethnique, socio-économique, religieuse, physique, sensorielle ou neurocognitive (Lebossé, 2006; Raymond, 2013). Aux niveaux collégial et universitaire, dans les années 2000, cette diversité se traduisait aussi avec l'arrivée massive d'étudiants présentant des troubles neurocognitifs, que l'on caractérisait comme étant « invisibles » et inclus dans la définition d'étudiants en situation de handicap³. En effet, Pacaud et Richard

³ La loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale définit l'expression « personne handicapée », modernisée à l'occasion de la révision législative, comme suit : « toute personne ayant une déficience entraînant une incapacité significative et persistante et qui est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement d'activités courantes ». Source : <https://www.ophq.gouv.qc.ca/loi-et-politiques/loi-assurant-l'exercice-des-droits-des-personnes-handicapees/quest-ce-qu'une-personne-handicapee.html>

(2014) soulèvent que depuis le début des années 2000, les cégeps du Québec ont vécu une augmentation significative du nombre d'étudiants vivant avec des troubles d'apprentissage (TA), des troubles de santé mentale (TSM) ou des troubles de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), que l'on regroupait sous plusieurs appellations, notamment celles de « population étudiante émergente » ou « d'étudiants ayant des besoins particuliers ou spécifiques ». D'une part, l'appellation « population étudiante émergente » a été privilégiée par de nombreux auteurs pour mettre en lumière l'inscription plus récente, mais grandissante au postsecondaire des étudiants qui présentent un trouble d'apprentissage (Bouchard et Veillette, 2005; Dufour, 2008; Fichten, Jorgensen, Havel et Barile, 2006).

En effet, avant les années 2000, les milieux collégiaux accueillaient très peu d'étudiants ayant des troubles d'apprentissage, les études postsecondaires étant généralement réservées aux étudiants les plus performants. Les collèges accordaient alors une attention particulière aux personnes ayant un handicap dit « visible » ou physique, tels qu'une déficience visuelle, auditive ou motrice. Or, de 1995 à 2007, le nombre d'ÉSH inscrits au réseau collégial s'est accru de 330 % (Bonnelli, Ferland-Raymond et Campeau, 2010). Dans le même ordre d'idées, plus récemment, en 2013, 9 554 ESH fréquentaient le réseau collégial public, soit sept fois plus qu'en 2007, alors que ce réseau ne comptait que 1 303 de ces étudiants⁴. Aujourd'hui, dans les établissements postsecondaires, l'appellation ÉSH est utilisée pour regrouper l'ensemble des étudiants ayant un handicap visible ou non visible. C'est donc l'appellation qui sera utilisée tout au long de ce mémoire, même pour faire référence aux études antérieures qui utilisaient d'autres appellations.

⁴ Fédération des Cégeps, Stabilité du nombre d'étudiants au cégep, communiqué de presse, 25 août 2014, [En ligne]. <http://www.fedecegeps.qc.ca/salle-de-presse/communiqués/2014/08/stabilite-du-nombre-detudiants-aucegep/>

Ce changement dans le portrait des étudiants du collégial s'explique, d'une part, par des modifications législatives importantes. Depuis l'adoption de la Loi de 1978 et le lancement de la politique d'ensemble « À part... égale » en 1984, le Québec a fait plusieurs progrès afin de devenir plus inclusif. À titre d'exemple, les organismes engagés modifient leur vocabulaire en incluant le mot « personne » en situation de handicap afin que ce ne soit pas le handicap qui caractérise à lui seul la personne. Il est donc plus approprié d'utiliser une expression telle que « un étudiant qui vit avec une dyslexie » plutôt que de dire « un étudiant dyslexique ». Cette politique propose également d'agir sur les causes en faisant de la prévention afin d'améliorer les conditions de vie des personnes ayant ou étant à risque de développer une déficience⁵. La récente politique « À part... entière », publiée en 2009, met de l'avant les principes de l'égalité et de la participation sociale afin de devenir une société encore plus inclusive. En effet, en plus de s'appuyer sur l'article 10 de la Charte québécoise des droits et libertés de la personne, cette politique mentionne l'obligation légale des établissements scolaires d'accommoder un ÉSH, de le considérer dans son ensemble avec ses forces et ses défis et d'assurer sa participation sociale de même que le développement de son plein potentiel.

Ainsi, trois principales modifications législatives peuvent expliquer l'émergence de cette population au niveau postsecondaire. La première vise à « accroître la participation des enfants handicapés dans les services de garde éducatifs à la petite enfance et en milieu scolaire, dans des conditions équivalentes à celles des autres enfants ». La deuxième vise

⁵ Source : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs48494>

à « accroître la participation des élèves et des étudiants handicapés à tous les niveaux d'enseignement, en formation initiale et continue, dans des conditions équivalentes à celles des autres élèves et étudiants » (2009 : 29). Par le biais de ces deux modifications, cette nouvelle politique a donc, au cours des dernières années, entraîné la mise en œuvre d'actions concrètes dans les milieux scolaires, d'abord au primaire et ensuite au secondaire. Elles ont permis, entre autres, un dépistage précoce chez les enfants ayant des besoins particuliers, des évaluations diagnostiques plus précises et une bonification des services offerts compte tenu d'un soutien financier plus important (Macé et Rivard, 2013). Dion (2013) ajoute que les outils technologiques d'aide à la lecture, à la rédaction et à la correction sont également des stratégies utilisées au primaire et au secondaire qui permettent de soutenir la réussite des élèves ayant des besoins particuliers, leur permettant dès lors d'entreprendre des études postsecondaires. Pour finir, une troisième modification législative peut expliquer pourquoi les ÉSH sont plus nombreux à fréquenter des institutions postsecondaires. En 2007-2008, des changements ont été apportés au Règlement sur le régime des études collégiales (RREC) (Association professionnelle des aides pédagogiques individuelles [A.P.A.P.I.], 2006). Ils ont permis d'admettre au collégial des étudiants n'ayant pas complété leur diplôme d'études secondaires (DES) au secteur régulier, à condition de compléter les crédits manquants durant leur première session au collégial (A.P.A.P.I., 2006).

En somme, la grande variété des besoins des élèves du primaire et du secondaire a donné lieu au développement, à l'adaptation et à l'implantation de nombreux services, programmes et interventions pour soutenir leur réussite scolaire. Ces initiatives ont permis, peu à peu, de démocratiser l'enseignement postsecondaire. Qui plus est, des modifications

législatives ont amené les établissements postsecondaires à offrir plus d'accommodements et de services afin de mieux répondre aux besoins des ÉSH, et ce, depuis plus de deux décennies.

1.2 Les services offerts aux étudiants en situation de handicap au collégial

Plusieurs statistiques sont répertoriées aux services adaptés (SA) des différents collèges afin de connaître les caractéristiques des ÉSH. Pour avoir accès aux SA, l'étudiant doit toutefois avoir un diagnostic établi par un professionnel de la santé. Ce diagnostic lui permet de bénéficier de plusieurs services et accommodements, ayant pour objectif de favoriser sa réussite scolaire, dans un souci de continuité des services reçus au primaire et au secondaire. Au niveau collégial, des services de soutien aux étudiants n'ayant pas de diagnostic, tels que des services d'aide pédagogique aux apprentissages (APA) ou des services de soutien en français, sont également proposés. L'objectif de ceux-ci est de ne plus mettre l'accent sur l'importance d'un diagnostic pour bénéficier de services (stratégie se rapportant davantage à un modèle dit médical du handicap), mais d'adopter une vision plus sociale du handicap en offrant des services permettant de répondre aux besoins des étudiants (Gill, 1994).

Malgré la hausse des ÉSH et la mise en place de tous ces services et accommodements, c'est seulement un étudiant en situation de handicap sur dix qui s'inscrit aux services d'aide (Jorgensen, Fichten, Lamb et Barile, 2005). Selon Fitchen (2006), 90 % des ÉSH ne seraient pas inscrits aux services adaptés. Ainsi, bien que de nombreux étudiants sollicitent les services adaptés des différents collèges québécois, certains refusent de le faire. Malgré le fait qu'ils aient un diagnostic officiel, ce sont surtout les étudiants qui

ont un handicap dit « invisible » (ex. : un trouble développemental du langage) qui ne s'inscrivent pas aux services adaptés de leur établissement collégial. Les raisons qu'ils évoquent sont nombreuses : considérer ne pas avoir besoin d'accommodements, nier leur diagnostic, ne pas connaître les services offerts, vivre un inconfort de discuter d'accommodement ou encore avoir peur d'être marginalisés, stigmatisés ou « étiquetés » comme des personnes handicapées (Black, Weinberg, Brodwin, 2015; Claiborne, Cornforth, Gibson et Smith, 2010; Comité Interordres, 2013; Marshak, Van Wieren, Ferrell, Swiss, Dugan, 2010; Raymond, 2012). Certains d'entre eux ne se reconnaissent également pas dans l'appellation ÉSH, qu'ils associent à un handicap « visible » (ex. : handicap moteur ou visuel) (Comité Interordres, 2013). Ducharme et Montminy (2012) sont également d'avis que les ÉSH souhaitent être plus indépendants au postsecondaire et qu'ils associent cette indépendance au fait de poursuivre leur parcours scolaire sans mesures particulières. Étant donné que plusieurs d'entre eux vivent avec un trouble qui n'est pas « visible », ils peuvent davantage rester dans l'ombre (Livneh, 2001; Raymond, 2012) et garder l'anonymat (Comité Interordres, 2013). De leur côté, Robert, Debeurme et Joly (2016) soulèvent, dans leur recherche sur l'autodétermination des ÉSH, que malgré la mise en place d'un plan d'intervention individualisé (PII) dans les écoles primaires et secondaires du Québec, moins du tiers des élèves participent à son élaboration. L'engagement des élèves ne faisant pas toujours partie des pratiques scolaires, ils obtiennent des services sans avoir à les demander ou sans que leur participation ne soit nécessaire. Lorsque ces élèves font la transition vers les études postsecondaires, une plus grande autonomie est toutefois requise puisqu'ils doivent eux-mêmes demander la mise en

place d'un PII (Robert et al., 2016). Ce changement de posture peut être complexe pour certains ÉSH.

Dès lors, des services sont proposés aux ÉSH pour répondre à leurs besoins, mais plusieurs d'entre eux préfèrent ne pas les utiliser. Cette réalité implique conséquemment des défis pédagogiques supplémentaires dans l'accompagnement proposé en classe par leurs enseignants.

1.3 Les défis liés à l'enseignement collégial des étudiants en situation de handicap⁶

Devant la nécessité pour les institutions d'enseignement postsecondaire de se montrer plus inclusives, l'hétérogénéité des populations étudiantes au collégial et l'importance de l'inclusion scolaire représentent maintenant des défis pour les enseignants québécois (MELS, 2010). Selon Dion (2013 : 16), « le système éducatif postsecondaire n'était pas nécessairement adapté et préparé pour répondre aux besoins de ces étudiants et encore moins à ceux des enseignants qui sont les principaux intervenants auprès de ces étudiants ». En effet, la discrimination et la ségrégation n'ayant plus leur place dans les établissements scolaires, les enseignants doivent désormais s'assurer d'adapter leur pédagogie. Malheureusement, comme le résume Dion (2013 : 21), même si la volonté des établissements postsecondaires est de tendre vers leur persévérance et leur réussite scolaires, « les attitudes, les perceptions et les croyances des enseignants quant à la

⁶ Ce thème sera développé davantage dans la recension des écrits (chapitre 2) du présent mémoire.

présence des ÉSH sur les bancs des établissements postsecondaires freinent toujours le mouvement ».

Quelques écrits soulèvent les défis que vivent les enseignants des établissements postsecondaires dans l'accompagnement des ÉSH. En effet, la difficulté à gérer des groupes d'étudiants présentant des besoins très hétérogènes est un thème fréquemment présent dans le discours des enseignants (Kahn, 2004). De plus, plusieurs d'entre eux admettent avoir peu de connaissances (Dufour, 2008), de formation (Leyser, Zeiger, Romi, 2011) et d'outils théoriques ou pratiques (Bergeron et Marchand, 2015) pour les soutenir efficacement dans leurs cours. Ils affirment se sentir démunis face aux besoins des étudiants ayant des troubles d'apprentissage (ÉTA) (Dufour, 2008). D'autres facteurs, soulevés par le comité Interordres (2013 : 42) semblent influencer leur enseignement auprès des ÉSH, tels que : « le nombre total d'ÉSH attribué à l'enseignant, la complexité des besoins de l'étudiant, une situation professionnelle précaire, le degré d'autonomie de l'étudiant, la mise en place de pratiques pédagogiques comme l'approche par compétence ou la conception universelle de l'apprentissage ».

Par conséquent, les rôles et responsabilités des acteurs reliés à l'éducation, tant les étudiants, les enseignants que les établissements scolaires, ont été amenés à se modifier. La réussite scolaire des ÉSH devient donc un défi collectif. D'une part, ils ont des responsabilités et un rôle à jouer dans leur réussite (Scott, McGuire et Shaw, 2003). D'autre part, les politiques sociales obligent les établissements postsecondaires à leur offrir des facilitateurs, des services et des accommodements. Dans un tel contexte, il faut dispenser du soutien aux enseignants qui se doivent d'être sensibilisés (Scott, McGuire et Shaw,

2003) à cette réalité, puisqu'ils travaillent auprès des ÉSH quotidiennement (Comité Interordres, 2013; Dion, 2013). Ces derniers seront appelés à renouveler leurs pratiques et devraient avoir pour première mission de favoriser la réussite de tous, et ce, sans discrimination (Dubé et Sénécal, 2009). Dans le même sens, Dion (2013) ajoute l'importance de la perception sociale que les enseignants ont face aux ÉSH. Elle mentionne, en s'appuyant sur la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ, 2010), que les milieux scolaires reconnaissent que la persévérance et la réussite des études des ÉSH reposent sur certains éléments tels que la qualité et la pertinence de l'expérience professionnelle ainsi que le climat d'apprentissage que les établissements mettent à leur disposition. Le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (2010) propose comme solution de soutenir l'ajustement des pratiques pédagogiques en sensibilisant et en offrant de la formation aux enseignants sur les réalités et besoins des ÉSH. Pour les enseignants qui ont à leur charge l'enseignement, la discipline et la gestion de classe, l'accompagnement des ÉSH devient un enjeu essentiel (Interordres, 2013).

Lors d'une recherche-action-formation réalisée par Bergeron et Marchand (2015) visant à soutenir les ÉSH (plus précisément ceux ayant un trouble d'apprentissage) au collégial, plusieurs préoccupations ont été soulevées par les enseignants consultés. Ceux-ci ont souligné un manque de formation pour bien comprendre les troubles d'apprentissage, la difficulté à cerner les besoins des étudiants qui présentent un trouble d'apprentissage, ainsi que le temps requis pour les soutenir efficacement. Ils sont également préoccupés par leur estime de soi, l'isolement que certains semblent vivre ou le jugement dont ils peuvent être victimes de la part de leurs confrères. S'ajoutent à cela, les questionnements des enseignants en lien avec un souci de justice (égalité), d'équité et d'éthique concernant les

accommodements, auxquels les étudiants ont droit, comparativement aux autres étudiants de la classe. De plus, les enseignants se questionnent à l'effet que ces accommodements ne représentant pas une « béquille » à la prise en charge et à l'autonomie de ces étudiants, ce qui pourrait leur nuire sur le marché du travail, puisque leurs accommodements ne seront plus accessibles. Dans un tel contexte, plusieurs auteurs soulignent qu'un obstacle majeur aux pratiques pédagogiques auprès des ÉSH réside dans le fait que les enseignants du collégial ne sont pas suffisamment préparés, lors de leur formation initiale, afin d'œuvrer dans un environnement de classe hétérogène (Bergeron, 2014; Bergeron et St-Vincent, 2011; Gillig, 2006; Lesar, Benner, Habel et Coleman, 1997; Moran, 2007; Prud'homme, 2010; Rose et Garner, 2010; Valeo, 2008). Il devient donc impératif de mieux soutenir les enseignants qui accompagnent les ÉSH. La CUA demeure dès lors une approche prometteuse pour y arriver.

1.4 La conception universelle de l'apprentissage (CUA) : une approche prometteuse pour la réussite scolaire de ÉSH

Selon le Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES, 2015), devant les défis inhérents à l'enseignement collégial aux ÉSH, la CUA semble prometteuse. La CUA s'inspire de l'approche *Universal design*, élaborée par l'architecte Ronald Mace (Bernacchio et Mullen, 2007). Le principe derrière l'*Universal design* est très simple et réfère à l'idée de promouvoir et élaborer des milieux physiques accessibles pour tous (Macé et Rivard, 2013). À titre d'exemple, une rampe d'accès installée pour les personnes présentant un handicap physique servira également pour les parents qui promènent leur jeune enfant en poussette ou pour un travailleur qui transporte de lourdes boîtes à l'aide d'un charriot.

La CUA s'inspire dès lors de cette façon de penser, mais se lie au domaine de l'éducation. Pour les ÉSH, les rampes d'accès deviennent des « rampes cognitives » (Keme'enui et Simmons, 1999 :14) « par une planification centrée sur l'anticipation des barrières possibles à l'apprentissage à la réussite et, dans la mesure du possible, sur la mise en œuvre de stratégies judicieuses pour y pallier » (Loiselle et Tremblay, 2016 : 18).

Le développement de cette approche a d'abord eu lieu aux États-Unis, dans le début des années 2000, avec l'adoption de lois visant à favoriser l'ouverture des milieux scolaires aux personnes ayant un handicap. C'est ainsi que l'*Universal design for learning* (UDL) a pris forme. Ne se limitant pas juste à des handicaps physiques, mais incluant également les handicaps cognitifs, l'UDL trouve une particularité propre à elle. Un organisme à but non lucratif nommé *Centre for Applied Special Technology* (CAST) a, à partir de l'approche de Mace, développée à la fin des années 1980, adapté cette dernière au milieu de l'éducation et a articulé l'UDL, que les milieux francophones nomment la CUA. La CUA propose dès lors d'adapter l'environnement d'apprentissage à tous les apprenants pour permettre de répondre davantage à leurs besoins, et plus spécifiquement à ceux des ÉSH. Il s'agit donc de modifier sa perspective pédagogique en y ajoutant deux dimensions sociales, c'est-à-dire celle du modèle social du handicap et celle relative à l'inclusion scolaire.

Le modèle social du handicap

Dans le modèle social du handicap, ce sont les interactions avec l'environnement qui placent l'individu dans une situation de handicap en freinant sa participation sociale (La Grenade, 2017). L'individu n'est pas nécessairement responsable de sa situation de

handicap et cette dernière n'est peut-être pas présente ou nuisible dans toutes les sphères de ses activités (La Grenade, 2017). Les enseignants de tous les niveaux académiques, les équipes-écoles ou les organisations scolaires, qui préconisent dans leur approche le modèle social du handicap, souhaitent se centrer sur les forces et le potentiel en mettant de l'avant ceux-ci plutôt que le diagnostic de l'apprenant. Ces enseignants se centrent donc sur la recherche de stratégies qui permettent de contrecarrer les obstacles à l'apprentissage (Lebossé, 2016). De ce fait, certaines stratégies pédagogiques élaborées pour des ÉSH peuvent également devenir bénéfiques et offertes à l'ensemble des étudiants de la classe (Lebossé, 2016). Afin d'expliquer les différences entre le modèle médical et le modèle social du handicap, les grandes lignes sont résumées dans le tableau 1.

Tableau 1 : Les différences entre le modèle médical et le modèle social

Modèle médical	Modèle social
Le handicap est une déficience, une anomalie.	Le handicap est une différence.
Avoir un handicap est perçu négativement.	Être en situation de handicap est neutre.
Le handicap, l'incapacité, la condition appartient à l'individu.	Le handicap est le résultat de l'interaction entre l'individu et son environnement.
La solution aux problèmes causés par le handicap passe par une intervention directe sur l'individu, sa normalisation.	La solution aux problèmes causés par le handicap passe par une modification de l'interaction entre l'individu et son environnement.
L'agent de changement est le médecin ou le spécialiste qui établit le diagnostic, le parent, le professionnel, le coordonnateur de l'agence pour les soins personnels... qui met en place les accommodements.	L'agent de changement est d'abord la personne en situation de handicap, puis le conseiller des services spécialisés, les professeurs, les tuteurs... ou toute personne pouvant agir positivement dans l'environnement.

Source: Service d'accès et service d'appui au succès scolaire (SASS) de l'Université d'Ottawa; adapté du tableau de Gill, C. (1994). *Two Models of Disability*. Chicago Institute of Disability. University of Chicago.

Pour bien comprendre les différences entre le modèle médical et le modèle social, Ravaud (1999) propose de faire une expérience en montrant une image d'une personne en fauteuil roulant au bas d'un escalier devant un bureau de poste et qui souhaite y accéder. Lorsque l'on demande à des gens de donner les raisons expliquant que la personne en fauteuil roulant n'arrive pas à entrer dans le bureau de poste, Ravaud (1999) dégage deux types de réponses chez les participants. Certains d'entre eux nomment que c'est en raison de son handicap physique (vision médicale et individuelle du handicap), alors que d'autres jugent que c'est le bureau de poste qui n'est pas accessible à tous, ne possédant pas de rampe d'accès disponible à toute personne ayant un handicap ou non (vision sociale et environnementale du handicap) : « Les principales différences entre ces deux modèles concernent la façon de localiser le problème, de le nommer, de le qualifier, et d'envisager le mode d'intervention pour le résoudre » (Ravaud, 1999 : 69). La CUA s'inspire fortement du modèle social du handicap pour façonner son approche et être universelle à tous les types d'apprenants.

L'inclusion scolaire

L'inclusion scolaire peut être vue comme la valorisation de chaque apprenant, peu importe son origine, son genre ou ses limitations (CAPRES, 2015). Le CSÉ (2010) propose, de son côté, une définition de l'inclusion scolaire en s'inspirant de celle de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) :

Processus qui vise à ajuster les différentes dimensions du système d'éducation, de manière à reconnaître et à prendre en compte la diversité des besoins de tous les élèves et de tous les étudiants, et de favoriser le développement du plein potentiel de chaque personne, selon ses aptitudes et ses intérêts, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie (CSÉ, 2010, : 59).

Au lieu d'insister sur les limitations d'un apprenant, elle mise sur ses forces, son potentiel et ses capacités à s'adapter à son environnement. Par conséquent, l'apprenant devient apte à accomplir les tâches attendues (CAPRES, 2015). Selon le CAPRES (2015), plusieurs auteurs soulignent l'importance de la notion d'universalité dans l'éducation afin de rendre celle-ci plus inclusive. En effet, le CAPRES (2015) mentionne que :

Pour contrer les effets stigmatisants d'une perspective médicale, basée essentiellement sur le diagnostic, plusieurs établissements adoptent une approche moins catégorielle, centrée sur les besoins. Il ne s'agit plus de demander à l'individu de s'adapter, avec du soutien et des aménagements, mais de prévoir la mise en place de facilitateurs universels. Ces derniers agissent en prévention et couvrent les besoins du plus grand nombre d'étudiants. Ceux-ci et particulièrement ceux qui présentent un trouble de santé mentale ou un trouble neurocognitif (TA, TDAH, TSA) poussent les acteurs du postsecondaire à repenser les stratégies d'enseignement et d'intervention en fonction du modèle du processus de production du handicap (PPH) et de la CUA « en ligne ».⁷

En proposant des stratégies pédagogiques inclusives, qui tiennent compte des besoins du plus grand nombre d'apprenants, la CUA basée sur les fondements du concept d'inclusion scolaire et du modèle social du handicap, assure une meilleure réponse aux besoins de tous, tout en respectant la vie privée de l'étudiant ayant un diagnostic, puisque sa divulgation n'est plus nécessaire (CAPRES, 2013). Elle place tous les types d'apprenants sur un même pied d'égalité et valorise les différences de chacun. Dans un tel

⁷ <http://www.capres.ca/caracteristiques-socioculturelles-de-letudiant/etudiant-en-situation-de-handicap-esh/quelques-lectures-sur-les-etudiants-en-situation-de-handicap/>

contexte, « l'hétérogénéité cognitive » d'une classe est reconnue et valorisée (CAPRES, 2015; LeBossé 2016). En annexe 1, des informations supplémentaires sont présentées au sujet des fondements théoriques de la CUA et de ses lignes directrices.

Bien que les principes de la CUA soient de plus en plus mis en œuvre dans les écoles primaires et secondaires du Québec, ils sont un peu moins appliqués aux études supérieures (Rose et al., 2006). Or, dans le but de mieux répondre aux besoins des ÉSH, la CUA est demeurée source d'inspiration pour la mise en place d'un programme visant à mieux répondre aux besoins des ÉSH inscrits à la TÉS du Cégep de Jonquière.

1.5 La mise en œuvre d'un programme inspiré de la CUA au département d'éducation spécialisée du Cégep de Jonquière

Au Cégep de Jonquière, 26 % des étudiants déclarés aux services adaptés sont des étudiants inscrits à la TÉS. Parmi ceux-ci, 81 % ont un diagnostic et 19 % ont deux diagnostics. Ces diagnostics concernent un TDA/H (66,6 %), des troubles d'apprentissage (22,2 %), la santé mentale (15,5 %), un trouble neurologique (6,6 %), une déficience physique (2,2 %) ou une déficience visuelle (2,2 %). Ces étudiants sont soutenus par des éducateurs spécialisés et des orthopédagogues et, en 2019, les objectifs des rencontres avec ces professionnels visaient principalement l'amélioration de l'organisation et de leur planification (22,2 %), un soutien psychologique (18,5 %) ou encore une combinaison de ces deux types de services (59,3 %)⁸.

⁸ Ces statistiques proviennent des services adaptés du Cégep de Jonquière.

L'éducation spécialisée demande d'acquérir des connaissances essentielles à l'exercice de la profession. Elle demande également d'effectuer une démarche de réflexion personnelle continue concernant des habiletés, des connaissances et des motivations (Arbour, 2019). Pour la plupart des étudiants, cette démarche de réflexion personnelle se développe davantage lors de leur passage au Cégep, entre 17 et 21 ans. Au département de TÉS du Cégep de Jonquière, les étudiants doivent développer cinq attitudes professionnelles que l'on regroupe sous l'appellation « savoir-être » : l'empathie, l'adaptation, le sens des responsabilités, l'ouverture et la collaboration. La maîtrise de ces cinq attitudes est incontournable, c'est pourquoi elles sont enseignées dans les cours de la formation spécifique et sont mises en pratique tout au long du cursus et, plus intensivement, pendant les stages. Compte tenu du fait que les étudiants en TÉS devront, dans le cadre de leur future profession, être en relation d'aide avec plusieurs personnes vivant des difficultés d'adaptation, de comportement et d'apprentissage, il est impératif pour eux de connaître leurs forces, leurs limites et leurs stratégies d'adaptation afin de bien comprendre et exercer leur rôle d'aidant sans transférer leur problématique sur la clientèle aidée.

Or, étant donné qu'une grande proportion (26 %) des étudiants en TÉS du Cégep de Jonquière sont inscrits aux services adaptés, leurs enseignants doivent aujourd'hui conjuguer avec cette réalité en accompagnant des étudiants plus anxieux, ayant une capacité d'attention réduite, composant avec des difficultés d'apprentissage ou encore ayant peu confiance en eux qui, à leur tour, devront accompagner des personnes ayant des difficultés d'adaptation. Selon l'essai de Bergeron (2016), les enseignants des techniques

humaines⁹ du Cégep de Jonquière ayant, pour la plupart, œuvré dans le domaine de la relation d'aide avant de travailler dans l'enseignement se questionnent aussi sur la frontière parfois mince entre l'accompagnement des étudiants dans les attitudes qu'ils ont à développer, la relation d'aide dont ces derniers ont parfois besoin pour continuer leur cheminement scolaire et leur rôle comme enseignant. Lorsque les étudiants en TÉS font leur premier stage, beaucoup de défis en lien avec l'autorégulation, l'organisation et l'anxiété font surface. Ce premier stage est un moment charnière dans leur cheminement et constitue une source de stress, voire d'échec pour certains. En effet, les taux d'échecs en stage lors de la troisième session sont passés de 0 à 7 % entre 2007 et 2011, puis de 12 à 43 % entre 2015 et 2017 au Cégep de Jonquière.

À la lumière de ces données, les enseignants en TÉS souhaitaient, depuis quelques années, se mobiliser pour soutenir à la fois les étudiants en situation de handicap (26 % des apprenants) et les autres apprenants de leur classe, sentant que les services adaptés peinent à répondre aux demandes de plus en plus nombreuses. Pour mieux répondre aux besoins des ÉSH, les enseignants de TÉS du Cégep de Jonquière se sont alliés avec le centre de recherche ÉCOBES. Une recherche-action a été mise en place, laquelle a permis la conception du programme « *T'es prêt* » (« T'es » en référence à l'acronyme TÉS et « prêt » en référence à « être prêt pour son stage »). Deux enseignantes de département de TÉS et deux chercheurs d'ÉCOBES étaient responsables de cette recherche-action.

⁹ Les enseignants des techniques humaines qui ont participé à l'essai de Bergeron (2016) sur les stratégies d'intervention éducative mises en œuvre par des enseignants du secteur des techniques humaines, en contexte de supervision de stage, provenaient des techniques en éducation spécialisée, éducation à l'enfance et travail social.

La CUA est l'approche qui a inspiré la conception de ce programme. En effet, il vise à développer des stratégies pédagogiques pour aider les enseignants en TÉS à mieux soutenir les besoins des ÉSH, lesquels avaient été définis par les enseignants en TÉS lors d'une réunion départementale. En conformité avec les principes de la CUA, il a dès lors été convenu de piloter les activités en classe, durant les cours, permettant ainsi à tous les étudiants de bénéficier des stratégies ou outils proposés, bien qu'ils soient principalement conçus pour répondre aux besoins des ÉSH.

Une quinzaine d'activités psychoéducatives et métacognitives portant sur des thématiques associées aux apprentissages et à la réussite scolaire et professionnelle ont dès lors été catégorisées en trois modules :

- La gestion du stress (*T'es zen*);
- L'organisation et planification (*T'es organisé*);
- L'attention et la concentration (*T'es concentré*).

Ces activités sont destinées aux étudiants de première année du programme, dans l'objectif de répondre davantage à leurs besoins et de les outiller pour leur premier stage en milieu de pratique.

L'identification des besoins des étudiants et l'élaboration des modules ont été réalisées à la session d'automne 2019, soit de septembre à décembre. Par la suite, à la session d'hiver, soit de janvier à mars 2020, la mise à l'essai du programme a débuté à travers l'enseignement de la formation spécifique¹⁰ en TÉS par quatre enseignantes de ce

¹⁰ Nous entendons par formation spécifique, les cours propres au programme de TÉS. La formation générale est partie intégrante de chaque programme et commune à tous les étudiants au Cégep.

même département. Celles-ci avaient antérieurement reçu, lors d'une activité de lancement, une formation sur la CUA, la trame de fond des modules, ainsi qu'une présentation des différentes activités qu'elles étaient invitées à piloter en classe. Ces dernières ont été réfléchies afin d'être proposées aux enseignantes en format « clé en main » et adaptées au contenu de la formation technique enseignée. À titre d'exemple, les cinq activités du module sur la gestion du stress (*T'es zen*) ont été déployées dans le cours *Relation d'aide*. Sous forme de capsules ou de techniques d'impact, les activités ont été associées à la compétence pédagogique enseignée *Protéger son intégrité*. Pour nommer un autre exemple, les activités en lien avec la planification et l'organisation (*T'es organisé*) sont associées au cours *Accompagnement d'activité 1* et découlent de la compétence *Planifier une activité éducative*. Cette façon de faire permettait aux enseignants qui déployaient les activités des modules « clé en main » de joindre celles-ci au contenu de cours, sans avoir un surplus de tâches.

Tout au long de la mise à l'essai du programme, un accompagnement régulier et une communication constante ont été offerts aux quatre enseignants qui pilotaient les activités du programme. Malheureusement, compte tenu des contraintes sanitaires imposées par la pandémie de la COVID-19, il ne fut pas possible pour elles de mettre à l'essai l'ensemble des activités proposées.

1.6 La pertinence sociale et scientifique de ce mémoire

Ce mémoire vise, d'une part, à documenter le point de vue des enseignants en éducation spécialisée sur les caractéristiques des ÉSH et de connaître les rôles, les attitudes et les pratiques pédagogiques qu'elles privilégient pour les soutenir. De plus, ce mémoire

visé à recueillir le point de vue de ces enseignantes dans la mise en œuvre du programme « *T'es prêt* », programme se voulant une initiative pédagogique inclusive. Bien que plusieurs écrits insistent sur la pertinence de développer et d'appliquer une pédagogie inclusive, il semble que très peu d'études décrivent le point de vue des enseignants dans le déploiement de celle-ci (Thoma, Cain et Walther-Thomas, 2015). Or, le comité Interordres de Montréal (2014) mentionne, dans un rapport produit sur les ÉSH, que sans nécessairement mettre explicitement en application des pratiques de pédagogie inclusive telle que la CUA, plusieurs organisations s'en inspirent dans leur offre de services auprès des ÉSH. Des initiatives plus définies et implicites prennent maintenant vie et il semble pertinent d'en documenter certains aspects. En ce sens, cette recherche contribuait à connaître le point de vue des enseignantes sur les appréhensions et les éléments facilitants l'implantation d'un programme inspiré de la CUA en vue d'offrir des stratégies pédagogiques universelles à l'ensemble des apprenants en TÉS. Finalement, la réalisation de cette étude dans le domaine du travail social permet de mettre en lumière une vision globale des différents environnements qui peuvent influencer positivement ou négativement le parcours scolaire des ÉSH.

CHAPITRE 2

RECENSION DES ÉCRITS

L'arrivée massive des ÉSH a, sans contredit, déstabilisé de nombreux enseignants du collégial qui, il y a à peine trois décennies, enseignaient à des classes plus homogènes. En effet, plusieurs recherches mentionnent que les enseignants éprouvent des difficultés importantes à composer avec l'hétérogénéité actuelle des étudiants qui cheminent dans leurs classes (CSÉ, 2010). Or, de nombreuses études sur le parcours scolaire des ÉSH mentionnent que la qualité des pratiques enseignantes joue un rôle important en ce qui a trait à leur réussite scolaire (Bergeron, 2014; Dubé et Sénécal, 2009; Galand, 2009; Nguyen, Fitchen, Barile, et Lévesque, 2006; Paré et Trépanier, 2010; Rouse et Florian, 1996). Le présent chapitre vise donc à recenser les écrits scientifiques portant sur le point de vue des enseignants au sujet des ÉSH. Pour ce faire, trois principaux thèmes sont approfondis. Tout d'abord, les études scientifiques permettant de décrire le point de vue des enseignants sur les ÉSH et les défis qu'ils représentent sont présentées. Deuxièmement, les éléments qui facilitent et qui font obstacle à la réussite scolaire des ÉSH dans les milieux postsecondaires sont élaborés. Troisièmement, les facteurs facilitants et faisant obstacle à l'implantation d'une pratique pédagogique inclusive dans l'enseignement auprès des apprenants incluant les ÉSH sont identifiés. Pour finir ce chapitre, une synthèse des limites des recherches actuelles est brossée.

2.1 Le point de vue des enseignants sur les ÉSH et les défis associés à leur réussite scolaire

Plusieurs recherches descriptives permettent de dégager des constats intéressants sur le point de vue des enseignants sur les ÉSH. Cette section présente les résultats des recherches documentant le point de vue des enseignants œuvrant en contexte postsecondaire. Plus spécifiquement, deux principaux thèmes sont abordés, à savoir : (a) les sentiments et les attitudes des enseignants concernant les ÉSH et (b) les défis qui, selon eux, sont associés à leur persévérance ou réussite scolaires.

2.1.1 Les sentiments et les attitudes des enseignants du collégial concernant les ÉSH au postsecondaire

Plusieurs facteurs peuvent entraver le processus de l'inclusion scolaire, à commencer par les sentiments de l'enseignant lui-même. Ainsi, certaines études révèlent que plusieurs enseignants du collégial se sentent démunis face aux besoins des ÉSH (Bergeron 2014; Dufour 2008), qu'ils vivent un sentiment d'impuissance (Bergeron 2014) et qu'ils éprouvent des doutes quant à leurs compétences à leur enseigner (Bouchard et Veillette, 2005; MELS, 2010a et b; Mull, Sitlington et Alper 2001). Des études rapportent d'ailleurs un manque de confiance, chez les enseignants, par rapport à leur capacité d'exercer leur rôle auprès des ÉSH (Moran, 2007; Van Reusen, Shoho et Barker, 2000). Ils vivent de l'incompréhension et du doute face à l'enseignement offert, ne sachant trop quoi faire ni comment le faire (Bergeron et Marchand, 2015). Ils ressentent également un malaise vis-à-vis les questionnements d'étudiants sans trouble d'apprentissage qui ne comprennent pas le sens des mesures d'accommodement offertes aux ÉSH (Bergeron et Marchand, 2015). De son côté, Bergeron (2014) soulève que les enseignants ont besoin

d'extérioriser des émotions relatives à leur réalité professionnelle, cette dernière étant parfois vécue comme un choc. Ceux-ci décrivent effectivement l'hétérogénéité des classes comme étant un phénomène exigeant, entraînant un état de fatigue et d'épuisement (Bergeron, 2014). Van Reusen et al. (2000) mentionnent également que les enseignants vivent des craintes et de l'appréhension face au parcours scolaire des ÉSH.

Ces sentiments vécus par les enseignants peuvent avoir des impacts sur leurs attitudes envers ces étudiants. Ainsi, plusieurs chercheurs reconnaissent le rôle majeur joué par les attitudes de l'enseignant à propos du parcours scolaire des ÉSH (Avramidis, Bayliss et Burden, 2002; Doré, Wagner et Brunet, 1996; Elliott, 2008; MELS, 1999a). Les attitudes de l'enseignant peuvent soutenir ou nuire à la réussite des ÉSH (Bélanger, 2006; Scott 2018). Pour certains enseignants, le soutien scolaire des ÉSH est perçu de façon complexe. En effet, ils estiment que cet accompagnement rend l'enseignement plus difficile, voire qu'il peut nuire aux apprentissages des autres apprenants en diminuant la qualité de ceux-ci (Koutrouba, Vamvakari et Steliou, 2006). À l'inverse, St-Onge, Tremblay et Garneau (2010) soulignent que lorsque les enseignants ont une plus grande capacité de détection d'un étudiant vivant avec un trouble de la santé mentale, ils ont davantage confiance en leur capacité d'inciter ce dernier à aller chercher de l'aide, ils sont plus compréhensifs envers lui et lui offrent plus de mesures de soutien, tout en ayant moins d'attitudes négatives vis-à-vis les troubles mentaux. Les attitudes positives envers la réussite scolaire de tous les types d'apprenants revêtent donc une grande importance, et ce, au sein de l'ensemble des enseignants d'une même organisation scolaire (Loreman et al., 2005; Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2010).

Selon une recherche effectuée par Dubé et al. (2016) portant sur le sentiment d'efficacité, les croyances et les attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de la formation des ÉSH, « les enseignants ayant cinq ans ou moins d'expérience ont un sentiment d'efficacité personnelle relative aux stratégies d'enseignement et à l'engagement de leurs étudiants significativement plus bas que les enseignants ayant onze ans ou plus d'expérience » (p.165). Dans le même ordre d'idées, selon Duchesne (2002), en se formant, les enseignants surmontent leurs peurs et leurs appréhensions concernant les ÉSH en ayant des moments d'échanges avec d'autres enseignants qui ont eu des expériences positives. Ces échanges les amènent ensuite à porter une réflexion sur leur pratique, à développer une conscience critique et à avoir une meilleure connaissance de leur rôle et de leurs responsabilités (Duchesne, 2002). De plus, si ces enseignants connaissent les politiques d'inclusion scolaire (Romi et Leyser, 2006) et possèdent une formation minimale sur les besoins des ÉSH (Leyser, Zeiger et Romi, 2011), leur sentiment d'efficacité personnelle serait augmenté. Ce sentiment aurait, selon certains auteurs, une influence sur l'adoption de nouvelles pratiques éducatives et pédagogiques, qui contribueraient à la réussite des ÉSH (Dubé et al., 2016; Scott, 2018). Ainsi, la confiance en ses capacités serait un facteur déterminant et la formation des enseignants contribuerait à renforcer ce sentiment (Dubé et al., 2016).

2.1.2 Les principaux défis associés au soutien des ÉSH au collégial

Tout d'abord, plusieurs chercheurs soulèvent que les enseignants se retrouvent souvent dans l'incompréhension face à la complexité des besoins des apprenants. En effet, Bergeron et Marchand (2015) mentionnent que les enseignants souhaiteraient mieux cerner

et comprendre les besoins des ÉSH, car il est difficile pour eux « d'identifier ce que les étudiants ont compris ou moins bien compris, la nature de leurs difficultés ou encore leur profil d'apprentissage » (p.14). Dans le même sens, la thèse de doctorat de Bergeron (2014) réalisée auprès d'enseignants du secondaire souligne que ces derniers trouvent difficile de composer avec les différents rythmes et les niveaux de performance variés des étudiants, tout en jugeant complexe d'identifier et de comprendre leurs besoins et d'obtenir des informations pertinentes à leur sujet.

De plus, comme précisé dans le premier chapitre, au Québec, l'ÉSH doit divulguer son diagnostic à l'établissement postsecondaire s'il veut obtenir des services professionnels (ex. éducateur spécialisé, orthopédagogue), des accommodements (ex. temps supplémentaire pour réaliser un examen) ou des adaptations (adaptation de la durée du programme d'études pour le terminer, substitution d'un cours par un autre) (Comité Interordres, 2014). Dans un tel contexte, l'importance du diagnostic fait porter le problème à l'étudiant sans prendre en compte la pédagogie privilégiée par l'enseignant. À cet égard, plusieurs chercheurs remettent en question cette vision centrée sur la catégorisation de l'étudiant à partir de la nature de ses difficultés (Ainscow, 1999; Thomas et Loxley, 2007; Thomazet, 2008). Selon les travaux effectués par d'Ainscow (1999), l'aide offerte aux ÉSH ainsi que les stratégies et méthodes utilisées passent par une évaluation centrée sur ceux-ci et sur ce qui les empêche d'apprendre, et ce, à partir de la nature de leurs difficultés. Cette catégorisation des ÉSH influence la façon dont les enseignants répondent à leurs besoins. En outre, le diagnostic peut engendrer des défis dans les interactions entre les ÉSH et leurs pairs. En effet, les enseignants sont préoccupés par le fait que ceux qui bénéficient d'accommodements soient isolés, jugés ou même stigmatisés par leurs pairs, ce qui risque

d'affecter leur estime personnelle (Bergeron et Marchand, 2015). Ils sont d'avis que les ÉSH sont plus à risque de vivre du rejet en raison de leur performance scolaire, ce qui peut nuire à leur estime de soi.

Outre les enjeux liés à l'identification des besoins et l'établissement du diagnostic, certains défis sont davantage liés à l'accompagnement des ÉSH qui présentent des besoins dits plus importants, ces derniers nécessitant davantage d'investissement et de temps de la part des enseignants. En effet, au collégial, Bergeron et Marchand (2015) soulignent que les enseignants déplorent la lourdeur des démarches administratives lorsque les étudiants ayant des troubles d'apprentissages réalisent des évaluations sommatives. En effet, les accommodements liés aux évaluations (ex. : accéder à un local ou rendre accessible l'examen à l'avance) demandent du temps supplémentaire. D'autres tâches nécessitent aussi plus de temps selon ces derniers, comme le fait de les rencontrer, de répondre à leurs besoins, de différencier leur enseignement et d'analyser leur pédagogie.

De plus, des enseignants soulèvent certaines limites liées aux accommodements. Ainsi, dans la recherche de Bergeron et Marchand (2015), plusieurs enseignants s'interrogent sur l'ampleur que l'aide apportée doit prendre. Ne sachant pas s'ils en donnent trop ou pas assez, si c'est légal ou utile à long terme d'en donner autant, les enseignants se questionnent à différents égards. Ainsi, certains se demandent si les accommodements ne deviennent pas des « béquilles » pour les ÉSH, nuisant à leur autonomie, à leur capacité d'organisation et à leur prise en charge. D'autres se questionnent à savoir si les étudiants seront capables de répondre aux exigences du marché du travail dans lequel ces accommodements ne seront pas offerts. Finalement, les enseignants

s'interrogent sur la perception que les autres étudiants peuvent avoir de ces accommodements, certains étant susceptibles de les considérer comme des privilèges favorisant les ÉSH.

Si le soutien scolaire proposé aux ÉSH engendre une charge de travail et des défis importants sur le plan pédagogique, il entraîne également, selon les enseignants, un défi en ce qui concerne le climat général de la classe et la gestion de celle-ci. En effet, selon Bergeron (2014), les enseignants du secondaire ne se sentent pas suffisamment soutenus dans l'intégration des ÉSH, surtout pour ceux qui manifestent des comportements perturbateurs et monopolisent beaucoup de temps. Ils craignent également que les besoins particuliers de ces étudiants mobilisent une grande partie de leur temps, ralentissant ainsi le rythme d'apprentissage du groupe, ce qui crée un nivellement vers le bas (Bergeron, 2014). Bergeron et Marchand (2015) soulignent, quant à elles, la difficulté à maintenir un climat de classe positif et respectueux entre les étudiants. Les enseignants qu'elles ont consultés vivent un malaise lorsqu'il est temps de répondre aux questions des étudiants sans trouble d'apprentissage (TA) vis-à-vis des mesures d'accommodement ou des caractéristiques des étudiants ayant un trouble d'apprentissage (TA), ne sachant pas trop, en termes de confidentialité, ce qu'ils peuvent dire ou ne pas dire. De plus, ils doivent parfois intervenir lorsque des comportements discriminatoires ou d'exclusion se manifestent en classe. Bergeron et Marchand (2015) affirment aussi que les enseignants sont soucieux de ne pas mettre de côté le reste du groupe au détriment des ÉSH. En effet, la diversité que l'on retrouve au sein des groupes-classes amène un défi supplémentaire pour les enseignants, qui doivent s'adapter à des rythmes d'apprentissage différents. Ainsi, les enseignants sont animés par la volonté de traiter tous les étudiants de la même façon et

craignent parfois d'être qualifiés d'injustes par ceux qui ne bénéficient pas d'accommodements (Bergeron et Marchand, 2015).

Pour finir, certains obstacles associés à la continuité des services entre institutions scolaire et la collaboration entre les différents acteurs du milieu. Lorsqu'un ÉSH débute ses études collégiales, il n'est pas obligé de révéler son diagnostic ou sa condition médicale. Il n'y a pas non plus de continuité entre les établissements secondaires et collégiaux ou collégiaux et universitaires. Ces deux éléments ne facilitent pas toujours l'accompagnement ou l'accueil des ÉSH. Selon St-Onge et al. (2010), les enseignants ont besoin d'être prévenus lorsque des cas particuliers se présentent dans leur classe, ce qui n'est pas toujours possible. En effet, la collaboration implique que les rôles entre les différents acteurs du milieu scolaire susceptibles de contribuer au soutien des ÉSH soient bien clarifiés. Selon la Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ):

Pour préserver la relation enseignant-étudiant, l'enseignant ne doit pas se retrouver à refuser un accommodement à l'élève. Les enseignants n'ont, de toute façon, pas la compétence ni la tâche de prendre ce genre de décisions. Pour eux, cette responsabilité doit être clairement établie comme étant celle des professionnels du service spécialisé du cégep (FECQ, 2011 : 53).

Cette même fédération propose donc de définir plus clairement « les rôles et responsabilités des enseignants, des centres de services spécialisés et des directions de cégep et affirme également que la décision sur un accommodement incombe au centre de services spécialisés » (FECQ, 2011 : 54).

2.2 Les éléments à considérer et pistes d'action pour favoriser la réussite des ÉSH au collégial

Cette section permet de mettre en lumière les éléments à considérer et les pistes d'action qui favorisent la réussite des ÉSH. Ces facteurs peuvent être regroupés en cinq principaux thèmes : (a) la collaboration entre les différents acteurs du milieu scolaire (b) la nature des accommodements offerts aux étudiants (c) les relations entre les enseignants et les étudiants (d) la qualité de la formation destinée aux enseignants, ainsi que (e) les approches pédagogiques privilégiées.

2.2.1 La collaboration entre les différents acteurs du milieu scolaire

Dans une perspective systémique, certains écrits recensés mentionnent que la collaboration entre les différents acteurs du milieu scolaire est un élément important à considérer dans les programmes de soutien offerts aux ÉSH (Black, Weinberg, Brodwin, 2015; FECQ, 2011). D'une part, les enseignants ayant participé à la recherche-action-formation de Bergeron (2014) mentionnent à l'unanimité que pour favoriser la réussite scolaire des ÉSH, la collaboration entre les acteurs est un facilitateur. Ces derniers soulignent la pertinence du coenseignement, de même que l'importance de la collaboration avec les parents et les autres acteurs du milieu scolaire (les orthopédagogues, les éducateurs spécialisés, les psychologues). La FECQ (2011) propose également une recommandation au Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS)¹¹ qui va en ce sens, en invitant ce ministère à fournir les ressources financières aux établissements collégiaux afin d'engager des professionnels pour créer des équipes multidisciplinaires assurant le rôle

¹¹ Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) portait le nom de ministère de l'Éducation du Loisirs et du Sport (MELS) au moment où la FECQ a déposé son rapport.

d'intervenants pivots auprès de la population étudiante émergente. À cet égard, le Cégep de Jonquière réalise, depuis 2017, un projet pilote pour soutenir les étudiants dès leur arrivée au Cégep. Un enseignant qui dispense des cours en première année de technique est dès lors dégagé pour soutenir les ÉSH. Cet enseignant, nommé *enseignant pivot*, travaille de concert avec les autres enseignants de première année, les aides pédagogiques, les services adaptés et le service d'animation et de développement pédagogique¹² afin de faciliter la transition et l'intégration scolaire des nouveaux étudiants.

2.2.2 La nature des accommodements offerts aux étudiants

Alors que les services adaptés des différents collèges offraient, il y a trente ans, des services aux étudiants ayant des difficultés physiques, ils doivent aujourd'hui élargir la nature du soutien qu'ils offrent à des étudiants présentant des besoins variés. Les accommodements pour les ÉSH sont très variés et englobent, notamment, du temps supplémentaire pour les examens, l'accès à un local isolé, le recours à un ordinateur pour les examens, l'utilisation de logiciels spécialisés et de correction, ainsi que le recours à des repères visuels (Bergeron et Marchand, 2015). De plus, de nombreux services personnalisés et individualisés sont accessibles pour faciliter le parcours scolaire. Aux services adaptés du Cégep de Jonquière, des stratégies d'organisation et de planification, de gestion du stress et de l'anxiété, des stratégies de passation d'examen, de travail d'équipe, de lecture et d'écriture, ainsi que des stratégies de résolution de problème sont

¹² Le Service d'animation et de développement pédagogiques offre différents services : soutien à l'enseignement, développement, suivi et évaluation des programmes d'études, application et suivi des politiques de gestion des programmes d'études et d'évaluation des apprentissages, vie pédagogique et projets du milieu, développement professionnel des enseignants par des ateliers et journées pédagogiques, conférences, formations créditées (Performa), etc.

offertes aux ÉSH par une équipe d'éducateurs spécialisés et d'orthopédagogues. Ces accommodements doivent donc correspondre le plus possible aux besoins dits fonctionnels de l'ÉSH, en fonction de ses forces et difficultés (Burgstahler, 2007; Kurth et Mellard, 2006). Ces services et accommodements se doivent également d'être individualisés. À cet égard, plusieurs auteurs critiquent l'aide offerte aux ÉSH en soulignant que la nature même de cette aide peut faire obstacle au soutien dispensé aux étudiants. En effet, les réponses individualisées ne suffisent plus pour assurer une qualité des apprentissages (Scott, McGuire et Shaw, 2003), sont plus coûteuses (Nolet et McLaughlin, 2005), moins efficaces (Houghthon et Fovet, 2012) et ne favorisent pas les apprentissages de l'ensemble des étudiants (Scott, McGuire et Shaw, 2003). En ce sens, il s'avère intéressant de diversifier ou d'adapter les accommodements offerts aux ÉSH à l'aide d'approches novatrices et inclusives.

2.2.3 Les relations entre les enseignants et les étudiants

Par ailleurs, les relations entre les enseignants et les apprenants peuvent constituer des éléments qui facilitent ou font obstacle au soutien offert aux ÉSH (Dion, 2013). À cet égard, certains auteurs soulèvent qu'une relation positive entre l'enseignant et l'étudiant facilite l'intégration et l'inclusion des ÉSH. À titre d'exemple, Rousseau (2006 : 227) utilise l'expression de « pédagogie de la sollicitude », qui se caractérise par l'établissement d'une relation authentique et empreinte d'attention entre l'enseignant et l'étudiant. Espinosa (2003) affirme, quant à lui, l'importance de l'empathie pour permettre à l'enseignant d'accueillir dans sa classe un ÉSH. Selon cet auteur, la relation enseignant-étudiant serait le pivot des processus d'apprentissage (Espinosa, 2003). Courcy (2015), de

son côté, soulève que les enseignants ayant bénéficié d'une formation sur les ÉSH comprennent mieux la réalité de cette dernière, ainsi que ses intérêts quotidiens (ex. musique, sport, humour). Pour ces enseignants, le fait d'adapter les contenus des cours aux intérêts des apprenants permet d'améliorer la relation enseignant-étudiant. De plus, les enseignants ayant participé à la recherche de Bergeron (2014) révèlent que pour soutenir la réussite scolaire des ÉSH, il est important de créer un lien de confiance et d'avoir une croyance en leur capacité de réussir. Pour ce faire, les encouragements, la valorisation et la rétroaction sont des éléments importants à mettre en place. Finalement, St-Onge, Tremblay et Garneau (2010) mentionnent que certaines mesures sont jugées particulièrement aidantes par les étudiants dans leurs rapports avec leurs enseignants. Ces mesures concernent principalement l'accueil et le soutien en lien avec leurs difficultés. En effet, ces étudiants affirment que ce qui facilite le plus leur parcours scolaire est la compréhension, le soutien et les relations qu'ils entretiennent avec leurs enseignants ainsi que leur accessibilité (St-Onge et al., 2010).

2.2.4 La qualité de la formation offerte aux enseignants

La formation offerte aux enseignants collégiaux revient régulièrement dans les écrits scientifiques comme étant une piste d'action à envisager. Cependant, « au Québec, conformément aux exigences qui prévalent à l'enseignement supérieur, aucune qualification professionnelle préalable et propre à la pratique de l'enseignement n'est obligatoire, ce qui accentue parfois le déséquilibre entre le savoir disciplinaire et le savoir-enseigner » (Alexandre, 2017 : 572). Les enseignants étant engagés sur la base d'une expertise disciplinaire ne sont pas non plus dans l'obligation, malgré une offre et une

incitation des collègues, des départements et des syndicats, de poursuivre une formation pédagogique ou didactique. En effet, comme le mentionne Courcy (2015 : 31), « l'apprentissage de la profession enseignante au collégial s'effectue de façon autonome et donc variable, selon les disponibilités et les intérêts de chaque individu ».

De ce point de vue, certains auteurs soulignent le manque de formation pour faire face aux défis de l'accompagnement des ÉSH (Brackenreed, 2008; Dufour, 2008; Engelbrecht et al., 2003; Ross-Hill, 2009) et soutenir le développement des compétences en lien avec la gestion de la diversité (Gaudreau et al., 2008; Thomazet, 2008). La FECQ (2011) soulève également ce constat en suggérant la nécessité que les enseignants, en tant que répondants de première ligne, soient mieux outillés pour faire face à des situations difficiles, dont l'accompagnement d'étudiants ayant des troubles de santé mentale. Dans la recherche-action-formation de Bergeron et Marchand (2015), de manière unanime, les enseignants consultés relatent leur manque de formation pour bien comprendre les troubles d'apprentissage et mieux connaître les stratégies d'enseignement susceptibles de soutenir leurs apprentissages. Selon ces chercheuses, il existe très peu d'outils théoriques et pratiques pour soutenir les enseignants au collégial. De son côté, Courcy (2015) fait le même constat à la suite d'entrevues avec des enseignants du collégial en mentionnant que leur premier incitatif à recevoir une formation supplémentaire est de répondre aux nouvelles réalités de l'enseignement face aux ÉSH et à l'adaptation que cette réalité leur demande. Plus spécifiquement, les enseignants du collégial souhaitent être informés sur les besoins spécifiques des ÉSH, les procédures institutionnelles, les services offerts, les rôles et responsabilités des intervenants, ainsi que sur les processus de définition d'un accommodement (Comité Interordres, 2013). Ils mentionnent également que la formation

ou les conférences ne sont pas toujours la solution. En effet, l'information doit être adaptée aux besoins des enseignants, tout en étant diffusée au moment où ils souhaitent la recevoir. Bélanger (2004) indique que les enseignants souhaitent recevoir de la formation continue, des suivis réguliers et des occasions pour échanger sur leurs pratiques pédagogiques. En ce sens, la formation continue serait une avenue profitable pour favoriser la réussite scolaire des ÉSH (Leathennan, 2007; Rousseau, McDonald et MacPherson-Court, 2004) et, par le fait même, améliorer la qualité de l'enseignement (Janney et Snell, 2006; MELS, 2010a; Nolet et McLaughlin, 2005). En somme, Dubé et al. (2016): 161) rappellent que des formations et des outils doivent être proposés aux enseignants du collégial pour favoriser la réussite des ÉSH :

Certaines appréhensions persistantes chez les enseignants devraient être surmontées en leur offrant des outils qui leur permettent de se sentir compétents et en mesure de créer dans leur classe un climat de compréhension, de valorisation et d'acceptation des différences propres à l'éducation inclusive (Dubé et al., 2016 : 161).

2.2.5 Les approches pédagogiques

Encore aujourd'hui, les stratégies d'enseignement ont tendance à se déployer de façon plus traditionnelle au collégial et tiennent peu compte de la diversité des étudiants (Prud'homme, Samson, Lacelle et Marion, 2011; Tomlinson et al., 2003). Bien que les écrits scientifiques démontrent les avantages et les bienfaits des pratiques pédagogiques inclusives sur la persévérance scolaire et que les politiques ministérielles abondent et encouragent le déploiement de ces pratiques, les changements dans les classes demeurent restreints (Dubé, Dufour, Chénier et Meunier, 2016) et persistent à s'inscrire dans un

enseignement de type traditionnel et magistral. Plusieurs auteurs soulignent que la formation du personnel scolaire et le développement des connaissances sur les approches pédagogiques inclusives et pratiques adaptées au collégial pourraient faciliter le soutien offert aux étudiants. Ainsi, améliorer la qualité de l'enseignement et offrir une pédagogie de qualité deviendraient des pistes de solution selon plusieurs auteurs (Gaudreau, Legault, Brodeur, Hurteau, Dunberry, Séguin et Legendre, 2008; MELS, 2010a; Janney et Snell, 2006; Nolet et McLaughlin, 2005; Scott, 2018; Thomazet, 2008). Les enseignants seraient ainsi mieux préparés à répondre aux besoins des apprenants à risque et à ceux qui ont des besoins particuliers d'apprentissage (Forlin et al., 2009; Titone, 2005). Dans cet ordre d'idées, la CUA est perçue comme étant « une mesure de soutien à la réussite des plus prometteuses » (CAPRES, 2015 : 1) et devient de plus en plus valorisée dans les milieux scolaires postsecondaires. Le comité Interordres de Montréal (2014) mentionne dans un rapport produit sur les ÉSH que, sans nécessairement mettre explicitement en application la CUA, plusieurs organisations s'en inspirent dans leur offre de services auprès d'eux. Selon le CAPRES (2013), la CUA est une approche qui permet de rejoindre plus de types d'apprenants et permet aux ÉSH « d'envisager la réponse aux besoins par d'autres voies que seulement celui de l'accommodement individuel » (CAPRES, 2013, p. 4-5) offert par les services adaptés.

En revanche, cette approche n'est appliquée nulle part au Québec de manière exclusive. En effet, selon le rapport du Comité Interordres de Montréal (2014) sur les ÉSH, les cégeps et les universités du Québec offrent deux approches : individuelle et universelle. Même si ces deux approches sont, dans leurs prémisses, totalement polarisées, l'une étant centrée sur les besoins de la personne ayant un handicap (modèle médical) et l'autre étant

centrée sur l'inclusion de l'ensemble des apprenants (modèle social), rien n'empêche le déploiement de l'une ou l'autre. En effet, l'alliage des deux approches s'effectue dans des proportions variables selon les établissements. L'adoption d'une approche dépendra de plusieurs facteurs tels que de la vision de l'inclusion, du contexte de l'établissement, du type de financement disponible, de la capacité à opérer des changements organisationnels et de la volonté institutionnelle (Comité Interordres de Montréal, 2014 :37). Bien que les études démontrent que cette approche favorise l'amélioration de l'apprentissage, la motivation scolaire, le développement du potentiel et de l'autonomie, l'engagement des étudiants et une plus grande satisfaction de ceux-ci face à la qualité de l'enseignement et l'accessibilité (CAPRES, 2015; Griful-Freixenet et al., 2017; Kortering, McClannon et Braziel, 2008; McGuire-Schwartz et Ardnt, 2007; Meo, 2008), les recherches menées sur les retombées de l'application de la CUA demeurent peu nombreuses (Edyburn, 2010). Nous pouvons tout de même recenser la recherche de Kuman et Wideman (2014), mettant en application la CUA au postsecondaire auprès d'étudiants (n=50), qui révèle que les actions reliées à cette approche permettent de diminuer le stress des apprenants en lien avec la planification de la charge de travail. Par exemple, le fait d'avoir les lectures ou le contenu à l'avance permet à l'étudiant de se préparer pour le cours. Les étudiants de cette même étude ont fait également ressortir la flexibilité comme élément positif et un facteur clé de leur apprentissage. En effet, ils ont aimé pouvoir faire des choix dans la production des travaux et avoir de la flexibilité dans les délais de la remise de ceux-ci. Ils ont également fait ressortir l'importance de la disponibilité de l'enseignant. Pour finir, ils ont mentionné que cette approche a favorisé leur réussite scolaire. En effet, ils ont soulevé avoir obtenu de meilleures notes et mieux comprendre le matériel pédagogique.

Une autre étude réalisée à l'Université d'État de Californie auprès de neuf ÉSH et trois ÉSNH soulève les mêmes bienfaits de cette approche inclusive. En effet, l'étude de Black, Weinberg et Brodwin (2015) mentionne que lorsque les membres du corps professoral utilisent les principes de l'UDL (*Universal Design of Learning*) dans leur enseignement, les apprentissages des étudiants sont favorisés. Selon les étudiants, l'utilisation de diverses stratégies pédagogiques reliées à l'approche inclusive dans l'enseignement supérieur, telles que d'établir des attentes claires, présenter des informations dans plusieurs formats, donner fréquemment des commentaires informatifs, de même que la diversification des stratégies d'évaluation, favorise leur réussite. Ce constat converge avec les conclusions de McGuire, Scott et Shaw (2003), qui ont constaté que les méthodes d'enseignement les plus efficaces étaient similaires aux principes de l'UDL. Ce type d'approche fournirait aux ÉSH des environnements d'apprentissage équitables et non discriminatoires, ce qui allège le fardeau de la demande d'accommodements (McGuire, Scott et Shaw, 2003).

2.3 Les éléments facilitant ou faisant obstacle à l'implantation d'initiatives reliées aux pratiques pédagogiques inclusives

Un premier élément pouvant faciliter ou faire obstacle à l'implantation de pratiques pédagogiques inclusives est relié à l'adhésion et aux perceptions des enseignants face à ce type d'approche. En effet, certaines recherches existantes sur les pratiques pédagogiques inclusives nomment que l'inclusion des ÉSH et le déploiement de ces pratiques sont tout d'abord basées sur les attitudes et croyances que les enseignants ont envers celles-ci (Fisher et Frey, 2001; Roach, Salisbury et McGregor, 2002; Scruggs, Mastropieri, et McDuffie, 2007; Villa et Thousand, 1995). À ce jour, très peu de recherches ont été réalisées sur la

perception des enseignants sur l'implantation d'initiatives de pédagogie inclusive (Thoma, Cain et Walther-Thomas, 2015). En 2011, dans une recension des écrits, Robert et son équipe (2011) n'ont recensé que huit études (qualitatives, quantitatives ou mixtes) qui répondaient à des initiatives de pédagogie inclusive et, plus précisément, aux fondements de la CUA. Dans le même sens, une recherche-action réalisée dans des universités des États-Unis auprès de 46 enseignants a fait ressortir que ces derniers ne sont pas des utilisateurs de pédagogie inclusive telle la CUA, mais nomment avoir un intérêt à la connaître davantage (LaRocco et Wilken, 2013). Les chercheurs émettent comme hypothèse que les enseignants demeurent peu familiers avec cette approche étant donné que les recherches sur son application aux niveaux postsecondaires sont limitées (LaRocco et Wilken, 2013). Rose (2006) soulève un constat complémentaire en précisant que cette approche est maintenant familière et comprise par de nombreux enseignants, bien que les techniques et les principes qu'elle sous-tend ne se matérialisent pas toujours dans la pratique. Cet auteur met donc en relief un décalage important entre la philosophie inhérente à la CUA et son application concrète dans les pratiques des enseignants en milieu postsecondaire. Cette méconnaissance dans l'application de la CUA et le peu de documentation la concernant peuvent constituer des freins à l'implantation d'initiatives reliées aux pratiques pédagogiques inclusives.

Afin de pallier les obstacles nommés ci-haut, il semble important de former et d'accompagner les enseignants sur les approches pédagogiques inclusives telles que la CUA (Black, Weinberg et Brodwin, 2015). En effet, les enseignants mentionnent que les conférences ou colloques, même si très populaires en raison de leur accessibilité et du peu de temps et d'investissement qu'ils nécessitent (St-Pierre et Lison, 2009), ne suffisent pas

comme formation pour engendrer un réel changement de pratique. Ils mentionnent aussi que ce n'est pas une formation, mais un cumul de plusieurs activités d'apprentissages, qui permet de peaufiner leur pratique pédagogique (St-Pierre et Lison, 2009). En contrepartie, Courcy (2015 : 152) démontre, dans sa recherche sur la formation continue, que les enseignants donnent de la valeur aux échanges en contexte de formation. En partageant leurs expériences, leurs vécus, leurs réussites et leurs échecs entre eux, les membres du groupe enrichissent réciproquement leur pratique professionnelle. Dans une recherche réalisée par Scott (2018), les neuf enseignants en éducation à l'enfance interrogés soulèvent eux aussi l'importance d'améliorer leurs connaissances générales en lien avec la pédagogie inclusive avant la mise en place de pratiques pédagogiques, en plus de recevoir de la formation supplémentaire « sur le terrain », pendant le déploiement. D'autres recherches de type action-formation et réalisées sur le terrain ont permis de modifier et d'adapter la pédagogie de certains enseignants, la rendant plus inclusive et permettant ainsi de comprendre et d'inclure les ÉSH (Bergeron, 2014; Bergeron et Marchand, 2015; Tremblay et al., 2007). Toutefois, ce type de recherche nécessite beaucoup de temps et de ressources et prend rarement place dans les collèges (Bergeron et Marchand, 2015). Ainsi, malgré le fait que les enseignants mentionnent leur désir d'être davantage formés, le processus d'une recherche-action-formation peut s'étendre sur plusieurs mois. Les enseignants mentionnent donc l'importance d'être dégagés pour être formés, pour planifier, analyser leur pratique, se mettre en action et l'analyser de nouveau (Bergeron et Marchand, 2015). À ce sujet, il importe de souligner que les enseignants et leurs syndicats évoquent fréquemment le manque de ressources humaines et financières pour mettre de l'avant des approches et des programmes innovants visant à venir en aide aux ÉSH. Cet obstacle est d'ailleurs

fréquemment rapporté à d'autres niveaux scolaires (primaire, secondaire, postsecondaire), et ce, peu importe l'âge des apprenants (Feiler et Gibson, 1999; Loreman, Depelet et Harvey, 2011). Cet intérêt pour la formation peut venir des enseignants, mais doit également être encouragé par une volonté institutionnelle de créer des changements organisationnels. En effet, quelques auteurs (Black et al., 2015; Edyburn, 2010; Scott 2018) soulèvent l'importance d'une adhésion plus large que celle réalisée en classe par un enseignant et recommandent que la pédagogie inclusive soit intégrée dans le domaine de l'enseignement, pendant l'élaboration des différents programmes et plans de cours, dans les politiques de l'établissement. Selon Scott (2018), il est nécessaire de s'attaquer à ces obstacles auxquels sont confrontés les enseignants si l'on veut installer un changement de pratique.

Un autre élément faisant obstacle à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques inclusives est relié à la plus grande charge de travail exigée. Les enseignants ayant participé à l'étude de Kuman et Wideman(2014) soulignent cet obstacle. Lightfoot et Gibson (2005) émettent le même constat à la lumière des résultats de leur recherche. En effet, en multipliant les adaptations du contenu de cours, une plus grande charge de travail incombe aux enseignants. À titre d'exemple, ces derniers mentionnent que lorsque les étudiants ont le choix de travailler seuls ou en collaboration, ceux-ci choisissent souvent de travailler seuls, ce qui exige plus de temps de correction pour l'enseignant. Beaudoin (2013) suggère, quant à lui, aux enseignants :

De débiter avec leurs pratiques actuelles puis d'ajouter quelques éléments à la fois, à leur propre rythme, tout en utilisant les ressources mises à leur disposition. En structurant leur enseignement de façon à varier les façons de transmettre la matière, ils optimiseront l'apprentissage des étudiants (Beaudoin, 2013 : 5).

Black et son équipe (2015) abondent dans le même sens en nommant que ces changements nécessitent une approche à l'échelle de l'organisation scolaire et qu'ils peuvent être faits par phases.

Malgré cela, certains enseignants soulèvent que l'application de la CUA modifie leur perception quant à la réussite des étudiants et à leur accès aux savoirs (Kortering, McClannon et Brazier, 2008). De plus, la pédagogie inclusive permet de cibler rapidement les besoins des ÉSH (McGuire-Schwartz et Arndt, 2007) et contribuerait à diminuer le niveau de stress des enseignants (Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011).

2.4 Les limites des recherches actuelles

L'arrivée des ÉSH dans les établissements postsecondaires est largement documentée. Afin de répondre à leurs besoins, des mesures de soutien spécifiques sont mises en place et un ajustement de la pédagogie s'impose afin que celle-ci soit plus inclusive. En ce sens, nombreuses sont les recherches actuelles qui démontrent tous les bienfaits des pratiques pédagogiques inclusives, inspirées par les principes de la CUA, chez les apprenants (Black, Weinberg et Brodwin, 2015; Kuman et Wideman, 2014; McGuire, Scott et Shaw 2003; Paré et Trépanier, 2010). Par contre, comme le mentionnent Black, Weinberg et Brodwin (2015), la CUA a généralement été étudiée durant les études préscolaires jusqu'aux études secondaires. À la lumière de ce qui précède, il est possible de constater certaines limites en ce qui concerne la compréhension et, surtout, l'application

de cette approche pédagogique inclusive dans les milieux postsecondaires. L'hypothèse que soulèvent LaRocco et Wilken (2013) à cet égard est que les enseignants sont très peu familiers avec cette approche étant donné que les recherches sur son application aux niveaux postsecondaires sont limitées. De plus, très peu de recherches sont réalisées sur la perception des enseignants de l'implantation d'initiatives s'inspirant de ce type de pédagogie inclusive (Thoma, Cain et Walther-Thomas, 2015). De ce fait, le point de vue des enseignants dans la mise en œuvre d'initiatives novatrices et inclusives, ainsi que les éléments facilitants et faisant obstacle à ces implantations sont peu documentés.

Dans un tel contexte, ce mémoire permet de combler certaines limites identifiées dans les recherches disponibles à ce jour en s'intéressant, d'une part, au point de vue des enseignantes sur les caractéristiques des ÉSH inscrits en éducation spécialisée du Cégep de Jonquière, tout en documentant les éléments qui facilitent et font obstacle à la mise en œuvre du programme « *T'es prêt* », initiative s'appuyant sur les principes de la CUA.

CHAPITRE 3

CADRE DE RÉFÉRENCE

Le cadre de référence retenu dans ce mémoire se compose de deux modèles théoriques, soit l'approche bioécologique et l'approche centrée sur les forces. En effet, ces deux approches théoriques, à la fois complémentaires et congruentes avec la discipline du travail social, sont décrites dans ce chapitre afin de porter un regard sur les ÉSH, mais également sur le soutien qu'ils peuvent recevoir de la part des enseignants de la TES. Tout d'abord, l'approche bioécologique et ses systèmes sont décrits, en plaçant l'étudiant au cœur du modèle. Dans un deuxième temps, l'approche centrée sur les forces est présentée, afin d'analyser la vision et les pratiques des enseignantes qui accompagnent des ÉSH. Pour finir, la pertinence de ces deux approches dans le cadre de ce mémoire est justifiée.

3.1 Le modèle bioécologique

Avant les années 1980, l'intervention sociale était centrée soit sur l'individu ou sur l'environnement (De Sande, Beauvolsk, et Renault, 2002). En 1979, Bronfenbrenner, auteur du livre *The Ecology of Human Development*, a proposé un nouveau cadre de référence, partant du principe que l'individu fait partie intégrante de son environnement et qu'ils sont inséparables. L'approche écologique, comme la définit Bronfenbrenner, propose d'étudier et de comprendre le développement humain, dans un contexte systémique et relationnel, qui façonne à la fois l'individu et son environnement immédiat et éloigné (Carignan, 2011). À ses débuts, cette approche comprenait quatre systèmes qui définissent l'individu et son environnement, soit le *microsystème*, le *mésosystème*,

l'*exosystème* et le *macrosystème*. Après quelques années de recherche, en 1984, Bronfenbrenner a ajouté à sa taxonomie deux composantes au modèle : l'*ontosystème* et le *chronosystème* pour en faire l'approche bioécologique (Absil, Vandoorne et Demarteau 2012).

Dès lors, le modèle bioécologique propose d'étudier la complexité des dynamiques individuelles et des interactions entre les personnes et leurs environnements (Carignan, 2011). Ce *contexte*, comme le nomment Bronfenbrenner et Morris (2006), se visualise comme un ensemble de boîtes empilées les unes dans les autres, possédant un ordre de grandeur, à l'image des poupées russes. Chaque boîte possède une histoire unique, ses propres caractéristiques et ses interactions. En effet, chaque personne réagit différemment aux pressions reçues dans chacun de ses systèmes, selon ses ressources, son niveau de développement et ses attributs. Cela indique aussi que chaque personne peut réagir différemment dans un même environnement ou encore des microsystèmes peuvent réagir différemment à un même individu (Gabarino, 1992; Tarabulsy, Provost, Drapeau et Rochette, 2008). De plus, on retrouve dans chacune des boîtes ou chacun des systèmes ce que l'on appelle des *occasions* et des *risques* facilitants ou freinant le développement et l'adaptation de l'individu (Bronfenbrenner, 1979; Gabarino, 1992). Une *occasion* se définit comme un facteur de protection pouvant être d'ordre matériel, émotif ou social et permettant de répondre aux besoins de l'individu en développement (Bronfenbrenner, 1979; Gabarino, 1992). Par exemple, un parent qui encourage son enfant à persévérer et à trouver de l'aide lorsque celui-ci traverse des difficultés scolaires peut représenter une occasion. Le *risque*, quant à lui, se définit comme étant une menace directe au développement de l'individu ou encore une absence d'occasion (Tarabulsy et al., 2008). À

titre d'exemple, un parent ayant une opinion négative de l'école et ne possédant pas de diplôme peut devenir un facteur de risque dans le parcours scolaire de son enfant. Il est à noter que ces risques et ces occasions ne sont ni statiques ni absolus. Ainsi, le *contexte* en mouvement et en constante évolution est important à considérer lorsque l'on souhaite analyser les différents sous-systèmes et les interactions que composent l'individu et ses environnements (Conyne et Cook, 2004).

Dans le modèle bioécologique de Bronfenbrenner et Morris (2006), l'*ontosystème* constitue l'ensemble des caractéristiques de l'individu. Ces dernières englobent ses caractéristiques physiques, intellectuelles, psychoaffectives et spirituelles. Elles auront un impact positif ou négatif sur les relations avec les systèmes de la personne. L'*ontosystème* se compose ainsi des habiletés de la personne (forces, défauts, qualités) qui influencent les différents autres systèmes. Dans ce système, on retrouve aussi les compétences professionnelles, sociales et parentales d'une personne, de même que ses déficits innés ou acquis. Ces derniers peuvent prendre la forme d'un diagnostic (Bouchard, 1987; Bronfenbrenner et Morris, 2006; Carignan, 2011). Dans cette perspective, l'*ontosystème* réfère, dans le présent mémoire, aux caractéristiques individuelles des étudiants. Il comprend l'âge de l'apprenant, son sexe, le fait d'avoir reçu un diagnostic, ainsi que ses passions ou ses talents qu'il peut mettre à profit dans son parcours scolaire.

Le deuxième système, soit le *microsystème*, se définit comme les endroits fréquentés quotidiennement par l'individu et dans lesquels celui-ci joue un rôle actif (Tarabulsky et al., 2008). La famille, l'école, le milieu de travail en sont des exemples concrets. Plus précisément, ce système comprend toutes les interactions entre la personne

et son environnement immédiat (Bouchard, 1987; Bronfenbrenner et Morris, 2006, Carignan, 2011). Pour être considérées dans ce sous-système, ces interactions interpersonnelles doivent être régulières, constantes et durables (Tarabulsky et al., 2008). Dans le cadre de ce projet, le Cégep de Jonquière est le microsystème au cœur de ce mémoire en portant une attention plus soutenue aux relations entre les ÉSH et les enseignants ou les services scolaires qu'ils utilisent.

De son côté, le *mésosystème* inclut l'ensemble des liens et des relations entre les *microsystèmes* et qui influencent également un individu. Il n'est donc pas un lieu en soi, mais représente davantage l'influence réciproque entre les microsystèmes de l'individu (Tarabulsky et al., 2008). À titre d'exemple, il pourrait s'agir de la relation entre un parent et un enseignant en ce qui concerne le parcours scolaire d'un enfant. Au postsecondaire, cette relation est moins soutenue. En effet, les ÉSH étant considérés comme des adultes, les enseignants communiquent et collaborent avec ceux-ci sans impliquer les parents. Les enseignants peuvent également travailler en collaboration avec différents services collégiaux pour favoriser la réussite scolaire des ÉSH. Ainsi, l'enseignante pivot¹³ est en relation avec l'aide pédagogique individuelle (API) de l'étudiant et les services adaptés pour les ÉSH qui utilisent ces services. Si l'ÉSH vit des difficultés, le lien entre ces professionnels devient particulièrement important. Pour les étudiants en stage, le lien entre l'enseignant et le consultant¹⁴ relève également du *mésosystème*. Cette relation est

¹³ L'enseignante pivot est, au Cégep de Jonquière, une personne qui enseigne aux étudiants de première année et qui est dégagée pour apporter du soutien à ceux-ci, les référer aux bons services et travailler en collaboration avec les autres services auxquels l'étudiant a droit. L'enseignante pivot fait partie du programme PAR (Première année réussie).

¹⁴ Le consultant est le professionnel-ressource dans le milieu de stage. Cette personne accompagne l'étudiant stagiaire pendant 15 semaines, et ce, à deux reprises soient à la 3^e session et la 6^e session.

essentielle au bon fonctionnement du stage de l'étudiant. Si cette relation professionnelle est positive, elle constitue une *occasion* ou un facteur de protection pour lui. Le vécu scolaire de l'ÉSH peut également être influencé par ses autres microsystèmes, qui sont susceptibles d'avoir des conséquences positives ou négatives sur sa réussite scolaire, de même que sur sa motivation. En effet, un ÉSH isolé de sa famille, ayant des difficultés financières, un faible réseau social, ou devant concilier ses études avec des responsabilités familiales et professionnelles pourrait vivre des difficultés plus grandes dans son parcours collégial. À l'inverse, le temps qu'il investit dans ses études peut aussi faire en sorte qu'il soit moins disponible pour se consacrer à son travail, sa famille ou sa vie sociale.

L'*exosystème*, soit le quatrième système de l'approche bioécologique, correspond davantage au système social de l'individu. Sans être en interaction directe avec les acteurs de ce système, les décisions prises, les politiques mises en place dans un établissement, ou le choix des services auront une influence positive ou négative sur celui-ci. Par exemple, dans ce mémoire, l'*exosystème* peut référer à l'obligation des établissements scolaires, incluant les cégeps, d'offrir et de rendre accessibles des services d'aide et les moyens nécessaires pour favoriser l'inclusion des ÉSH (Pautel, 2017). Cette obligation découle de la Charte des droits et libertés et de la loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale. Pour répondre à cette obligation, certaines mesures sont mises en place dans les établissements scolaires. Au Cégep de Jonquière, le programme PAR (Première année réussie) vise notamment à mettre en œuvre des stratégies de prévention et d'inclusion ainsi que le déploiement d'actions coordonnées et concertées pour mieux accompagner les étudiants de première

année. Ces initiatives ne sont pas nécessairement connues par l'étudiant, mais ont un impact sur les microsystemes qui l'entourent (Bronfenbrenner et Morris, 2006).

Le *macrosystème* se définit par les valeurs, les normes et les croyances en vigueur dans une société. Elles constituent la trame de fond qui encadre les décisions des individus et, par le fait même, influencent directement ou indirectement leur vie (Carignan, 2011; Bronfenbrenner et Morris, 2006). Dans le cadre de cette recherche, il peut s'agir, par exemple, de la vision de la société québécoise envers l'inclusion des ÉSH. Il est aussi possible de se questionner sur la valeur de l'éducation au Québec. Est-elle suffisamment valorisée aujourd'hui ? Les valeurs d'inclusion et d'équité sont-elles au cœur des programmes et des services offerts aux étudiants dans les établissements scolaires ?

Pour finir, le *chronosystème* correspond à la notion temporelle. En effet, les personnes et leurs environnements ont une histoire passée, présente et future (Carignan, 2011). Il faut donc tenir compte des événements historiques et des cycles de vie dans cette analyse, puisque ce sous-système a, lui aussi, un impact sur l'individu et ses environnements. Par exemple, un ÉSH peut souhaiter devenir éducateur spécialisé pour suivre l'exemple d'un parent ou encore parce qu'il a reçu les services d'un éducateur à une époque de sa vie. Ces histoires significatives du passé peuvent façonner ou influencer son orientation professionnelle. En outre, la transition entre l'école secondaire et le collégial est une période intéressante à considérer dans le cadre du présent mémoire. Les ÉSH n'ont pas tous le même niveau de préparation pour faire face à cette transition et ne la vivent pas tous au même âge, ce qui peut influencer leur vécu. En ce sens, le *chronosystème* permet

d'explorer et de prendre en considération les événements historiques, le cycle de vie de la personne, de même que son vécu antérieur.

Bref, le modèle bioécologique permet de poser un regard sur les *risques* et les *occasions* présents dans chacun des systèmes, tout en analysant les relations entre l'individu et ses environnements. La Figure 1 permet de synthétiser et d'illustrer les éléments considérés, dans le présent mémoire, afin d'analyser les différents sous-systèmes de l'ÉSH dans une perspective bioécologique.

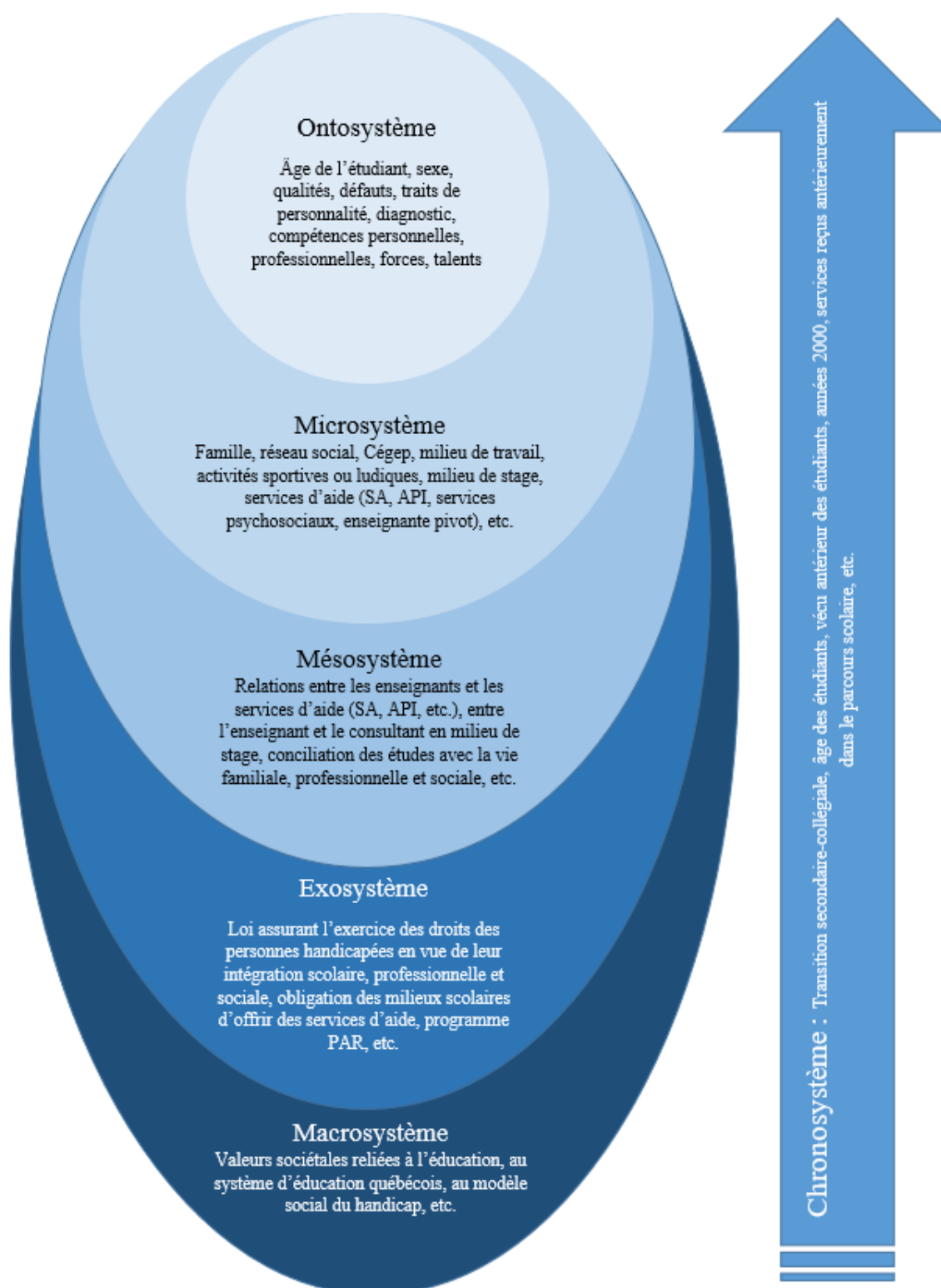


Figure 1. Synthèse des différents systèmes de l'ÉSH dans une perspective bioécologique (Bronfenbrenner, 1979)

3.2 L'approche centrée sur les forces

L'approche centrée sur les forces est utilisée, dans le présent mémoire, pour analyser de manière plus détaillée les *occasions* ou les facteurs de protection dans chacun des systèmes du modèle bioécologique. En effet, comme le soulignent de nombreux auteurs, chaque individu est unique et détient des ressources individuelles qui lui donnent l'opportunité de s'adapter à plusieurs situations (Carignan, 2011; Rapp et Goshcha, 2012; Saleebey, 1996). Ces ressources peuvent notamment référer à des qualités, des traits de personnalité, des talents ou des compétences que l'on retrouve dans l'*ontosystème* de l'individu. Ce même individu possède également des occasions externes ou des forces environnementales se situant dans les autres systèmes écologiques, comme les ressources disponibles, les relations sociales et les groupes d'appartenance. Rapp et Goscha (2012) proposent également un troisième type de forces, soit les forces interactionnelles, que l'on retrouve dans le *mésosystème* du modèle bioécologique. Ces dernières se définissent comme le résultat des interactions entre les forces individuelles et celles de l'environnement. En ayant comme toile de fond le modèle bioécologique, analysé dans une perspective centrée sur les forces, on peut soulever comme hypothèse que la capacité d'un individu à mobiliser ses forces individuelles, environnementales et interactionnelles lui permet de se développer dans les différents systèmes qui gravitent autour de lui. Dans le cadre de ce mémoire, l'approche centrée sur les forces sera utilisée pour analyser les caractéristiques que les enseignantes associent aux ÉSH, tout en accordant une attention particulière à l'identification de leurs forces. D'autre part, cette approche permettra de poser un regard sur la perception qu'ont les enseignantes quant à leurs rôles, leurs attitudes et les stratégies pédagogiques qu'elles offrent aux ÉSH pour les soutenir. Ainsi, au-delà de

l'identification des forces, une attention sera portée au discours des enseignantes quant à la mobilisation des forces de ces étudiants dans leurs pratiques pédagogiques.

Pour ce faire, certains principes proposés par Tarabulsy et al. (2008) permettront de guider la compréhension de l'approche centrée sur les forces dans les pratiques pédagogiques destinées aux ÉSH.

Le premier principe est de *miser sur les compétences plutôt que sur les déficits*. En ce sens, dans l'analyse du discours des enseignantes sur les relations et les interactions entre les différents sous-systèmes des étudiants, il sera intéressant de constater si elles soulèvent leurs forces et leurs compétences et si elles les utilisent afin de soutenir le développement des étudiants dans leur parcours scolaire.

Le deuxième principe propose de *reconnaître le rôle actif de l'individu et le soutenir*. Ce dernier est perçu comme ayant le pouvoir d'influencer les systèmes qui l'entourent. Il n'est donc pas vu comme une personne passive. À titre d'exemple, au collégial, l'ÉSH en relation avec son environnement scolaire est libre de déclarer son diagnostic ou non et de recevoir des services adaptés à sa condition afin de faciliter ses apprentissages. Lorsque celui-ci fait une demande de services, il est considéré comme l'expert de sa situation et peut faire le choix des services qui répondront à ses besoins. Les enseignantes peuvent, quant à elles, le soutenir dans ces démarches ou le référer à des services permettant de responsabiliser l'ÉSH ou de lui donner un rôle actif dans la réponse à ses besoins.

Le troisième principe propose *d'intervenir de manière souple et variée*. Comme le soulignent Tarabulsy et al. (2008), tous n'ont pas les mêmes besoins, les mêmes forces personnelles et environnementales; il importe donc de les prendre en considération et de faire preuve d'adaptation et d'ouverture dans la réponse à ces besoins. Dans cette recherche, à titre d'exemple, les enseignants pourraient offrir aux ÉSH diverses solutions pédagogiques adaptées pour les soutenir dans leur parcours scolaire afin que ceux-ci puissent atteindre les compétences fixées.

Le quatrième principe propose *d'élargir les cibles d'action* des environnements de l'individu. Ce principe propose donc de ne pas seulement faire des interventions ciblées sur l'individu, mais de poser des actions à d'autres niveaux dans les systèmes qui l'entourent. À titre d'exemple, le Cégep a l'obligation d'offrir aux ÉSH des services adaptés à sa condition. Ces services ciblent principalement l'étudiant, de façon individualisée. En revanche, l'établissement et les enseignants qui y œuvrent peuvent faire le choix de poser des actions à visée plus large pour répondre aux besoins d'un plus grand nombre d'apprenants. Il est donc pertinent d'analyser les stratégies pédagogiques privilégiées par les enseignantes, afin de voir si elles considèrent des cibles d'action qui relèvent de l'environnement des étudiants.

Ensuite, le cinquième principe propose *d'augmenter les occasions et de diminuer les risques*. Ce principe se veut donc à vocation préventive. Au-delà du travail sur les *risques* que l'on retrouve dans les environnements de l'individu, ce principe suggère d'ajouter des *occasions* ou des facteurs de protection. En ce sens, bien que le maintien des services adaptés offerts aux ÉSH dans les collèges soit nécessaire, d'autres services

peuvent être envisagés pour l'ensemble des étudiants afin d'ajouter des *occasions* dans les différents systèmes de ceux-ci. À titre d'exemple, l'aide pédagogique à l'apprentissage (APA), les Centres d'aide en français, un service psychosocial ou encore l'enseignant-pivot présente pour les étudiants de première année pourraient représenter différents filets de sécurité supplémentaires lorsqu'un étudiant vit une difficulté.

Pour finir, *viser la concertation des ressources et un continuum de services* est le dernier principe soulevé par Tarabulsy et al. (2008). Selon ce principe, il importe d'offrir une gamme de services cohérents à l'ÉSH et des temps de concertation entre ces services afin de s'assurer de répondre le mieux possible aux besoins des étudiants. Ainsi, si un ÉSH vit différentes difficultés, l'enseignant pivot est en mesure de le référer aux bons services (API, centres d'aide, services adaptés, APA, services psychosociaux). Ces instances se doivent de se concerter afin de conserver une cohérence dans l'offre de services mis en place pour les étudiants.

En somme, l'approche bioécologique et l'approche centrée sur les forces mettent en lumière l'importance de poser un regard global sur les ÉSH et les pratiques privilégiées pour les soutenir. D'une part, l'approche bioécologique offre un cadre intéressant pour analyser l'ensemble des systèmes gravitant autour des ÉSH pour mieux comprendre les facteurs de protection et les défis de celui-ci. En ajoutant l'approche centrée sur les forces à cette analyse, les *occasions* présentes dans les sous-systèmes des étudiants peuvent être mises en relief. En ce sens, les enseignantes peuvent permettre de faire émerger, d'ajouter, d'actualiser ou encore de développer les *occasions* dans les différents sous-systèmes qui entourent l'ÉSH. Bref, ces deux approches permettent d'analyser le discours des

enseignantes sur le portrait des ÉSH et les systèmes qui les entourent, de même que leur point de vue sur leurs rôles, leurs attitudes, ainsi que les stratégies pédagogiques ou les actions qu'elles adoptent pour les accompagner dans leur parcours scolaire.

CHAPITRE 4

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Le présent mémoire s'inscrit dans une étude plus large, menée en partenariat avec le Centre de recherche ÉCOBES du Cégep de Jonquière et son département en éducation spécialisée. Cette étude plus vaste avait pour objectifs de soutenir le développement des compétences des étudiants en TÉS qui sous-tendent les apprentissages (fonctions cognitives, émotions et capacités d'organisation) et d'optimiser les interventions des enseignantes visant à mieux répondre aux besoins de leurs étudiants en vue de leur réussite éducative, notamment en modélisant en classe les activités du programme « *T'es prêt* ». Ce dernier propose de développer, chez les étudiants en TÉS, des stratégies psychopédagogiques en classe afin de répondre aux défis identifiés par leurs enseignants liés à l'anxiété, à l'organisation, à l'attention et à la concentration.

Le présent mémoire vise, quant à lui, à connaître le point de vue des enseignantes en TÉS sur les caractéristiques des ÉSH, et documenter leur point de vue sur le déploiement du programme « *T'es Prêt* ». Ce chapitre décrit la méthodologie privilégiée dans le cadre de cette recherche, notamment en ce qui concerne les objectifs poursuivis, le type de recherche, la population et l'échantillon à l'étude, les modalités du recrutement, ainsi que les techniques de collecte et d'analyse des données privilégiées. Finalement, les principales considérations éthiques de cette recherche sont précisées.

4.1 Les objectifs de recherche

Cette recherche vise à documenter le point de vue des enseignantes sur l'implantation et les retombées d'un programme intitulé « *T'es Prêt* », conçu par ÉCOBES et l'équipe du département TÉS du Cégep de Jonquière. Dans le cadre de cette étude, l'équipe de recherche a réalisé la mise en œuvre du programme pilote auprès d'un groupe d'étudiants (n=30) de première année du département d'éducation spécialisée. Le présent mémoire permet d'ajouter une collecte de données auprès des enseignantes de ce même département, afin de recueillir leur point de vue sur les caractéristiques des ÉSH de première année en TÉS, l'implantation du programme, ainsi que les retombées perçues de ce dernier. Cette recherche poursuit donc deux principaux objectifs, à savoir :

1. Décrire le point de vue des enseignantes sur les caractéristiques et les besoins des ÉSH, de même que les pistes actions et solutions qu'elles mettent de l'avant dans leur enseignement;
2. Identifier, aux yeux des enseignantes, les appréhensions et les éléments facilitant l'implantation du programme « *T'es prêt* ».

Afin de répondre aux objectifs de cette recherche, deux temps d'entrevue (T1 et T2) ont été réalisés, soit une entrevue avant la mise à l'essai du programme et une entrevue après. La première entrevue (T1) visait principalement à : (a) décrire les caractéristiques et les besoins des ÉSH, de même que les défis qu'ils représentent dans leur enseignement et (b) à identifier les appréhensions des enseignantes par rapport à la mise à l'essai du programme. La deuxième entrevue (T2) permettait, quant à elle, de faire un bilan des

éléments ayant facilité et fait obstacle à la mise en œuvre du programme après son implantation, tout en documentant ses retombées. En raison des contraintes sanitaires entourant la pandémie de la COVID-19, les retombées du programme n'ont pas été documentées, puisque les enseignantes n'ont pas été en mesure de déployer l'ensemble des activités du programme.

4.2 Le type de recherche

Afin de répondre à ces objectifs, une recherche qualitative de type descriptif a été privilégiée. Étant donné que cette recherche vise à comprendre le point de vue des enseignantes du département d'éducation spécialisée sur les besoins des ÉSH et en lien avec la mise en œuvre d'un programme, l'approche qualitative a semblé particulièrement pertinente. En effet, comme le souligne Deslauriers (1991), les recherches qualitatives permettent d'avoir une meilleure perspective et compréhension de l'expérience d'une personne. Ce type de recherche est donc tout indiqué pour connaître le point de vue des enseignantes sur les ÉSH et sur l'implantation d'un programme, ainsi que les éléments facilitants et faisant obstacle à son implantation. Selon Savoie-Zajc (2011), ce type de recherche trouve sa pertinence en raison de l'accessibilité des résultats et des connaissances produites et de l'interactivité entre les parties prenantes et leur contexte. Ainsi, pour cette chercheuse, « une démarche de recherche qualitative/interprétative se moule à la réalité des répondants [...] se situe au cœur même de la vie quotidienne et cherche à comprendre pour ensuite agir sur elle » (Savoie-Zajc, 2011 : 125). Dans le cadre de ce mémoire, ce type de recherche a permis de comprendre et d'interpréter la réalité des enseignantes et des

étudiants dans un contexte donné. En effet, comme le synthétisent Denzin et Lincoln (1994) :

La recherche qualitative/interprétative consiste en une approche de la recherche qui épouse le paradigme interprétatif et privilégie l'approche naturaliste. Ainsi, elle tente de comprendre en profondeur les phénomènes à l'étude à partir des significations que les acteurs de la recherche leur donnent. Les études sont menées dans le milieu naturel des participants. La recherche qualitative/interprétative est éclectique dans ses choix d'outils de travail (traduction libre, p.2).

Selon cette perspective, ce sont les enseignantes en TÉS qui sont les mieux placées pour nommer, à la lumière de leurs expériences, leur point de vue sur les caractéristiques et besoins des ÉSH de première année de la TÉS, les stratégies pédagogiques afin de les soutenir et les appréhensions et éléments facilitant liés à l'implantation d'un programme. Cette recherche s'inscrit donc dans un cadre épistémologique interprétatif (Savoie-Zajc, 2011).

4.3 La population à l'étude et l'échantillonnage

La population à l'étude comprend l'ensemble des enseignants du département d'éducation spécialisée du Cégep de Jonquière (n=20). Selon Beaud (2009), il n'est pas nécessaire de se tourner vers l'ensemble d'une population cible pour comprendre un phénomène. L'échantillon des participants pour cette recherche est construit en fonction des caractéristiques de la population cible et de la mise en œuvre du programme. En effet, comme ce dernier fut déployé auprès d'un groupe d'étudiants de première année (n=30), la présente recherche porte plus spécifiquement sur les enseignantes qui oeuvraient auprès de cette cohorte lors des sessions d'automne 2019 et d'hiver 2020, sessions durant lesquelles le programme a été mis à l'essai. Plus spécifiquement, sept enseignantes offrant

des cours aux étudiants de première année ont été interrogées pour la première entrevue (T1), soit avant la mise en œuvre du programme, afin de répondre aux deux objectifs spécifiques de cette recherche. Pour ce qui est de la deuxième entrevue (T2), elle a eu lieu après le déploiement du programme. Quatre enseignantes offrant des cours aux étudiants de première année et ayant participé au programme et à la mise en œuvre d'un module d'activité psychopédagogique (anxiété, planification et organisation, attention et concentration), ont participé au T2, afin de comparer les facteurs ayant facilité et fait obstacle à la mise à l'essai du programme avant et après son déploiement.

4.4 Les modalités de recrutement des participantes

Une demande écrite formelle a été adressée, lors d'une réunion départementale, aux enseignantes qui offraient un cours aux étudiants de première année à la session d'automne 2019 et à la session d'hiver 2020 afin de recruter des participantes à l'étude. L'étudiante-chercheuse était présente à cette rencontre, ce qui lui a permis d'expliquer les modalités associées à leur participation à cette recherche.

Par la suite, les enseignantes volontaires et intéressées à participer à la recherche étaient invitées à prendre rendez-vous pour la première entrevue (T1). Lors de cet appel téléphonique, elles ont reçu les informations concernant la date, l'heure, le lieu et la durée prévus pour l'entrevue, de même que le caractère volontaire et confidentiel de leur participation et des données recueillies.

Pour ce qui est de la deuxième entrevue (T2), elle a été réalisée auprès des quatre enseignantes ayant déployé, à l'intérieur de leur cours, un des modules du programme,

après qu'elles aient accepté de participer. Cette deuxième entrevue s'est réalisée à distance, sur la plateforme virtuelle TEAMS. En effet, les mesures sanitaires liées au contexte de la pandémie n'ont pas permis de faire ces entrevues en personne.

4.5 Les techniques de collecte des données

La collecte de données pour le T1 s'est déroulée entre janvier et février 2020. Afin de répondre aux deux objectifs de cette recherche, un questionnaire sociodémographique a d'abord été utilisé. Une entrevue semi-dirigée a ensuite été pilotée. Cette technique de collecte de données a permis de décrire le point de vue, la vision et la compréhension des expériences des enseignantes (Baribeau et Royer, 2012) en ce qui concerne le portrait des caractéristiques des ÉSH de la TÉS. Les entrevues du T1 ont été réalisées en janvier 2020 dans un local du Cégep de Jonquière et elles ont eu lieu à la date et l'heure convenues avec les participantes. Elles ont duré, en moyenne, 60 minutes. Les entrevues semi-dirigées pour le T2 ont été réalisées au mois d'avril 2020 en visioconférence. En effet, étant donné la fermeture du Cégep de Jonquière en raison de la COVID-19, les entrevues n'ont pu se réaliser en présentiel. Il est à noter que c'est une personne externe à la recherche qui a réalisé les deux temps d'entrevue (T1, T2) afin de s'assurer du respect des règles éthiques en vigueur, considérant que l'étudiante-chercheuse est enseignante en TÉS au Cégep de Jonquière. Ce point sera élaboré davantage dans la section consacrée aux considérations éthiques.

4.6 Les instruments de collecte des données

Préalablement à l'entrevue, les enseignantes ont rempli un bref questionnaire sociodémographique (annexe 2) visant à brosser leur portrait général (âge, sexe, domaine d'études et nombre d'années d'expérience en enseignement au postsecondaire).

Deux guides d'entrevue (annexe 3) ont été conçus pour chacun des temps de mesure. Le guide du T1 était divisé en cinq sections. La première section visait à connaître brièvement le contexte de travail des répondantes, notamment en ce qui concerne les éléments appréciés ou non. La deuxième section portait, quant à elle, sur le point de vue des enseignantes sur les caractéristiques des étudiants de première année en éducation spécialisée, tant en ce qui a trait à leurs forces que leurs défis. L'évolution du portrait des étudiants au cours des dix dernières années était également abordée. Dans la troisième section, la perception des enseignantes quant aux ÉSH fut documentée, soit leurs caractéristiques, leurs forces, et leurs défis, de même que leurs rôles et leurs responsabilités face à ces étudiants. La quatrième section concernait le point de vue des enseignantes sur la CUA, les lignes directrices de celle-ci, de même que ses forces et ses inconvénients. Pour finir, la cinquième section portait plus spécifiquement sur le programme « *T'es prêt* », tant en ce qui concerne sa mise en œuvre que les retombées anticipées.

Le guide d'entrevue du T2 se divisait, quant à lui, en trois sections. La première section visait à documenter l'appréciation des enseignantes concernant le programme dans son ensemble, alors que la deuxième portait plus particulièrement sur le niveau d'appréciation du module enseigné en classe, en s'attardant au niveau d'application de la CUA. Finalement, la troisième section s'intéressait aux retombées perçues de ce programme. Les thèmes et les sous-thèmes qui ont été abordés lors des entrevues, tant pour

le T1 que pour le T2, sont présentés brièvement dans le tableau 2. Ces thèmes ont permis de structurer les entrevues et de s'assurer de recueillir l'ensemble des informations nécessaires à l'analyse de données.

Tableau 2 : Thèmes et sous-thèmes du guide d'entrevue

Thèmes et sous-thèmes abordés avant la mise en œuvre du programme (T1)	
Point de vue des enseignantes sur le portrait des étudiants en TÉS et leurs besoins	<ul style="list-style-type: none"> - Caractéristiques, besoins et particularités des étudiants; - Besoins et caractéristiques liés à leur savoir-être, leur organisation, leur niveau d'anxiété et leur motivation scolaire. - Évolution du portrait des étudiants au cours des dernières années. - Rôles et responsabilités des enseignantes liés aux besoins particuliers des ÉSH (savoir-être, planification/organisation, anxiété, motivation scolaire).
Expériences et connaissances des enseignantes liées à la CUA	<ul style="list-style-type: none"> - Défis rencontrés auprès des ÉSH au postsecondaire; - Stratégies utilisées pour adapter les pratiques pédagogiques; - Connaissances liées à la CUA; - Pratiques utilisées en lien avec les neuf principes de la CUA; - Choix de principes à prioriser dans le déploiement du programme.
Attentes et appréhensions des enseignantes liées au programme	<ul style="list-style-type: none"> - Attentes des enseignantes vis-à-vis le projet pilote et leur accompagnement dans sa mise en œuvre; - Éléments qui pourraient faciliter la mise en œuvre du programme; - Obstacles envisagés dans la mise en œuvre du programme; - Outils disponibles pour dispenser les modules du programme; - Accompagnement souhaité dans la mise en œuvre du programme
Thèmes et sous-thèmes abordés après la mise en œuvre du programme (T2)	
Appréciation générale du programme	<ul style="list-style-type: none"> - Éléments qui ont facilité sa mise en œuvre - Obstacles rencontrés - Appréciation de l'accompagnement reçu - Suggestions pour bonifier les activités du programme
Appréciation générale du module enseigné	<ul style="list-style-type: none"> - Description du module enseigné - Ce qui a été plus apprécié du module enseigné et pourquoi - Ce qui a été le moins apprécié du module enseigné et pourquoi - Suggestions pour bonifier les activités de ce module
Les retombées perçues du programme	<ul style="list-style-type: none"> - Changements dans la perception des étudiants - Changements dans la perception des rôles et responsabilités liés aux besoins particuliers des étudiants émergents - Retombées sur les étudiants (besoins particuliers ou non) - Changements ou adaptations de pratiques mises en place pour répondre à l'ensemble des apprenants; - Autres changements observés
Recommandations	<ul style="list-style-type: none"> - Suggestions pour améliorer l'enseignement des stratégies visées par les différents modules. - Aux autres enseignantes; - À la direction du département de la TÉS; - À la direction du Cégep.

4.7 L'analyse des données

La démarche d'analyse privilégiée pour cette étude est de nature qualitative. Avec l'accord des participantes et afin de faciliter l'analyse des données, les entrevues ont été enregistrées à l'aide d'un support audionumérique pour le T1 et audiovisuel pour le T2. Les enregistrements ont permis de retranscrire dans l'intégralité, sous forme de *verbatim*, le contenu des entrevues. Par la suite, le logiciel Nvivo Pro (version 11) a été utilisé pour structurer et soutenir l'analyse de données en utilisant les quatre étapes proposées par Mayer et Deslauriers (2000), soit la préparation des données, la préanalyse des données, l'exploitation (le codage) des données et l'analyse et l'interprétation des résultats. En effet, une fois les entrevues terminées, une arborescence a été réalisée comprenant plusieurs thèmes et sous-thèmes inspirés des questions du canevas d'entrevue. Chaque *verbatim* a été lu une première fois. Ensuite, les réponses données par les participantes ont été classées selon les thèmes et sous-thèmes développés dans l'arborescence. Une analyse des résultats a par la suite été réalisée en regroupant les ressemblances et les différences pour chaque thème et sous-thème abordé et de nouveaux thèmes et sous-thèmes ont émergé de l'analyse. Pour finir, le cadre de référence lié à deux approches complémentaires, soit le modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979) et l'approche centrée sur les forces de Rapp et Goshcha, (2012) et Saleebey (1996), a permis de guider l'interprétation des données en mettant en lumière les systèmes associés au modèle bioécologique et les principes de l'approche centrée sur les forces.

4.8 Les considérations éthiques

Puisque cette recherche a été réalisée auprès d'êtres humains, divers moyens ont été utilisés pour respecter leur anonymat et leur confidentialité. Tout d'abord, une demande de certification éthique (# 2020-396) a été déposée et acceptée (annexe 4). De plus, un double enjeu éthique se trouve au cœur de cette recherche étant donné que l'étudiante-chercheuse est également une enseignante du département d'éducation spécialisée du Cégep de Jonquière. Il était donc impératif de s'assurer que l'anonymat et la confidentialité soient respectés. En plus d'utiliser un formulaire d'information et de consentement afin que la participation à l'entrevue se fasse de façon libre et éclairée, les entrevues et les *verbatim* ont été réalisés par une professionnelle de recherche du centre de recherche ÉCOBES du Cégep de Jonquière. C'est cette personne qui a contacté les enseignantes pour les modalités de l'entrevue. De plus, comme les entrevues T2 ont eu lieu en visioconférence, un formulaire de consentement modifié a été envoyé par la poste et signé par les participantes. Ces dernières, autant à la première qu'à la deuxième entrevue, ont été informées qu'elles pouvaient cesser leur participation à tout moment, sans avoir à en nommer la raison et qu'elles n'étaient pas non plus dans l'obligation de répondre à une question qui pouvait les rendre mal à l'aise. De plus, tous les noms ont été modifiés et féminisés afin de ne pas identifier les répondants.

Les formulaires d'information et de consentement, les enregistrements et les *verbatim* ont été conservés dans un classeur verrouillé, situé dans le bureau de la directrice de recherche, afin de préserver la confidentialité. Finalement, la documentation ayant servi à la recherche sera détruite à la fin de celle-ci, selon les normes en vigueur.

CHAPITRE 5

RÉSULTATS

Ce chapitre fait état des résultats recueillis lors des deux phases de la collecte des données. Il se divise en cinq sections. La première section brosse un portrait des caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des répondantes. Dans un deuxième temps, le point de vue de ces dernières sur les caractéristiques de leurs étudiants de première année en TÉS, qu'ils soient ou non en situation de handicap, est exposé. La troisième section décrit, quant à elle, les défis rencontrés par les enseignantes dans l'exercice de leur rôle auprès de leurs apprenants, tant en ce qui a trait aux attitudes à adopter qu'aux pratiques pédagogiques qu'elles jugent efficaces auprès de ceux-ci. La quatrième section présente les éléments qui, selon les répondantes, ont facilité ou fait obstacle à la mise en œuvre du programme « *T'es prêt* ». Pour finir, la cinquième section fait état des retombées de ce même programme, telles que perçues par les enseignantes interrogées.

5.1 Les caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des répondantes

Au total, deux enseignants et cinq enseignantes ont participé à la première phase de collecte des données (T1). Parmi celles-ci, quatre ont, à la suite du déploiement du programme, participé à la deuxième phase de la collecte de données (T2). Les répondantes sont âgées de 38 à 57 ans, pour une moyenne de 44 ans. Afin de préserver leur anonymat, toutes les informations relatives aux participants ont été féminisées.

En ce qui concerne leur parcours académique, toutes les enseignantes (n=7) ont un diplôme de premier cycle universitaire. Parmi celles-ci, une répondante possède deux diplômes de deuxième cycle. Les diplômes obtenus au premier cycle sont en lien avec l'enseignement collégial, l'adaptation scolaire et le travail social. Pour les diplômes de deuxième cycle, ils correspondent à un diplôme d'études supérieur en enseignement collégial et à une maîtrise en éducation. En plus de leurs études universitaires, certaines enseignantes (n=4) détiennent également une technique en éducation spécialisée.

Pour ce qui est de leur parcours professionnel, toutes les enseignantes (n=7) ont travaillé dans leur domaine d'expertise avant d'enseigner au département d'éducation spécialisée. Leurs expériences de travail sont variées, que ce soit comme enseignantes en adaptation scolaire (n=4), comme intervenantes en dépendances (n=2) ou au sein d'organismes communautaires, publics et parapublics (n=3). Le nombre d'années d'expérience des participantes comme enseignantes au cégep de Jonquière varie entre 7 ans et 19 ans, pour une moyenne de 12 années. Certaines d'entre elles (n=3) ont suivi des formations en pédagogie en amélioration continue. Le tableau 3 résume l'ensemble des caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des participantes.

**Tableau 3 : Données sociodémographiques et professionnelles des participantes
(n=7)**

Caractéristiques	n
Sexe	
Féminin	5
Masculin	2
Âge	
Entre 36 et 45 ans	4
45 ans et plus	3
Niveau de scolarité complété¹⁵	
Baccalauréat complété	7
Diplôme d'études supérieures complété	1
Tricritérium complété	1
Discipline de formation	
Éducation spécialisée	4
Travail social	3
Enseignement en adaptation scolaire	2
Enseignement collégial	2
Éducation	1
Statut d'enseignant	
Enseignant non permanent à temps complet	2
Enseignant permanent à temps complet	5
Nombre d'années en enseignement au collégial	
Entre 5 et 14 ans	5
Entre 15 et 19 ans	1
20 ans et plus	1
Nombre d'années en enseignement au Cégep de Jonquière	
Entre 5 et 14 ans	5
Entre 15 et 19 ans	1
20 ans et plus	1
Enseignement pour un autre département que l'éducation spécialisée	
Oui	1
Non	6
Enseignement dans un autre collège que le Cégep de Jonquière	
Oui	1
Non	6
Formation universitaire reliée à la pédagogie	
Oui	5
Non	2
Formation en amélioration continue en pédagogie	
Oui	3
Non	4

¹⁵ Certaines répondantes comptent plus d'une discipline de formation et plus d'un diplôme, ce qui explique que le total est supérieur à 7 pour ces deux caractéristiques.

5.2 Le point de vue des enseignantes sur les caractéristiques des étudiants de première année en TÉS

Cette section des résultats présente les caractéristiques des étudiants de première année en éducation spécialisée, selon le point de vue de leurs enseignantes (n=7). Durant l'entrevue, elles ont notamment été invitées à nommer les différences entre leurs étudiants actuels et ceux d'il y a une décennie. Le portrait proposé par les enseignantes (n=7) inclut celui des ÉSH. Lorsque des distinctions ont été réalisées par les enseignantes entre les besoins des ÉSH et ceux ne présentant pas de handicap, elles sont précisées. Deux grands thèmes émergent de leur discours et correspondent aux défis et aux forces de ces étudiants.

5.2.1 Les difficultés et les défis des étudiants actuels

Le discours de toutes les répondantes (n=7) permet d'identifier quatre principaux défis chez les étudiants qui cheminent actuellement dans le programme de TÉS. Ces défis concernent l'augmentation et la diversité de leurs besoins, la gestion de l'anxiété, les difficultés d'organisation, les problèmes d'attention et de concentration, ainsi que les épreuves rencontrées antérieurement dans leur parcours de vie.

L'augmentation des besoins chez les étudiants de TÉS

Certaines enseignantes (n=3) remarquent une augmentation du nombre d'ÉSH, ainsi qu'une hausse des diagnostics et des suivis aux services adaptés dans les cohortes actuelles, en comparaison avec ce qu'elles observaient il y a une décennie. En ce qui concerne les diagnostics, elles remarquent une augmentation d'étudiants qui présentent un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, un trouble de la santé mentale (ex. : anxiété, dépression) et un trouble de l'apprentissage (ex. : dysgraphie, dyslexie). En

raison de leurs besoins multiples et variés, ces enseignantes sont d'avis que le parcours scolaire des étudiants est complexifié. De plus, une enseignante estime que l'on retrouve davantage de difficultés académiques chez les étudiants, comparativement à ce qu'elle observait auparavant. Afin d'expliquer ce constat, elle soulève comme hypothèse que le nombre d'inscriptions étant en baisse depuis quelques années en éducation spécialisée, passant de 400 demandes à 120, les dossiers dits plus faibles qu'auparavant sont aujourd'hui acceptés. Il en résulte que les étudiants sont, aux yeux des répondantes, moins bien préparés, surtout en ce qui concerne leur organisation, lorsqu'ils sont accueillis dans le programme de TÉS.

Quand j'ai commencé, j'avais l'impression que les jeunes avaient plus d'outils. Qu'ils étaient plus prêts. C'est sûr qu'on avait aussi des jeunes qui avaient un parcours scolaire plus facile parce qu'on avait un plus grand éventail de choix. Fait que j'avais l'impression que j'avais moins de problématiques, moins de diagnostics aussi. Aujourd'hui il y a beaucoup de diagnostics. Dans mon groupe, j'ai plusieurs personnes qui sont suivies aux services adaptés. Il y a 12 ans, c'était un étudiant de temps en temps. Maintenant, c'est presque la moitié du groupe. Je trouve qu'il y a une grosse différence là-dedans. (Jessica)

Il y a 10 ans j'avais 3-4 des fois une grosse session c'était 7-8 étudiants qui avaient une codification de TDAH, TDA ou trouble d'anxiété. Aujourd'hui, c'est 42 étudiants sur 80. Dans mes groupes que j'avais l'an dernier, sur des groupes de 26, j'avais des groupes que j'en avais 15, ce qui est quand même plus que la moyenne. (Chantale)

Il y avait beaucoup moins de troubles académiques parce qu'il y avait un plus grand bassin quand j'ai commencé. Donc, quand je parlais de recrutement, il y a quelque chose je pense qui rentre en ligne de compte. Ils étaient beaucoup plus forts au niveau scolaire, donc beaucoup plus organisés. Tu avais moins besoin de répéter quand tu expliquais quelque chose. Ils suivaient plus facilement, ça c'est clair [...] C'est vraiment ça la différence, ce n'est pas le vouloir d'apprendre, mais ils ont plus de difficultés académiques et personnelles. C'est vraiment là-dedans que je vois la différence.
(Camille)

Selon certaines participantes (n=3), cette complexification des besoins et des défis qui en découlent engendre également un plus grand nombre d'abandons et d'échecs chez les étudiants. Entre la première et la sixième session, les enseignantes sont d'avis que le département en éducation spécialisée perd un étudiant sur deux. Ce phénomène d'attrition engendre de la démotivation chez les étudiants, en raison de la difficulté chez ceux-ci à suivre le rythme imposé au collégial. Malgré tout, une répondante mentionne que ce ne sont pas tous les ÉSH qui présentent ces difficultés. Elle perçoit deux profils d'ÉSH. Selon elle, un premier groupe d'étudiants réussissent très bien à s'adapter au rythme collégial malgré leur trouble, ce dernier étant peu perceptible. En revanche, chez les étudiants du deuxième profil, elle perçoit que cette difficulté est trop grande, ce qui demande beaucoup d'adaptations spécifiques à chacun.

Je sens qu'ils [les ÉSH] sont motivés quand même, mais que des fois c'est plus difficile, puis il peut y avoir plus de découragement. La différence aussi, c'est triste, mais c'est que souvent ces étudiants-là, malgré les adaptations, ils ne réussiront pas à suivre le rythme. Fait que c'est démotivant. Une personne qui a un TDA ou un TDAH ou quelque chose, il faut vraiment qu'elle veuille. Une dyslexie ou une dysphasie, faut vraiment que... Fait qu'on a comme deux profils d'étudiants en difficulté. On en a des vraiment bons que la difficulté ne paraît pas puis que ça va bien. Puis, on en a que la difficulté est trop grande. Ils ne sont pas pareils. Dans cet échantillonnage-là, je trouve qu'ils sont différents, c'est du cas par cas, puis il faut s'adapter plus à eux. (Jessica)

Toutefois, certaines enseignantes (n=4) mentionnent qu'il demeure parfois difficile de repérer les étudiants susceptibles de nécessiter davantage de soutien. En effet, bien que certains étudiants ayant un diagnostic demandent du soutien aux services adaptés, d'autres préfèrent ne pas dévoiler leur condition et essaient de cheminer sans demander de l'aide. À l'inverse, certains étudiants n'ayant pas de diagnostic pourraient, selon ces répondantes, avoir besoin d'un accompagnement supplémentaire pendant leur parcours scolaire. Au-delà du diagnostic, les enseignantes constatent donc que chaque étudiant a des besoins qui lui sont propres.

Celui qui a des besoins particuliers puis l'autre à côté qui n'a pas de diagnostic, qui ne manifeste pas de besoin particulier, ça se peut qu'il ait exactement les mêmes besoins que l'autre. Mais celui qui a un diagnostic de dyslexie, il a peut-être besoin de quelque chose de plus que celui qui n'a pas [de diagnostic]. Mais à la base, les étudiants ont tous besoin. Ils pourraient avoir tous les mêmes besoins. (Stéphanie)

C'est dur à dire, j'en ai qui ont des besoins particuliers et qui vont comprendre super bien. Parce qu'ils sont rendus là, parce que dans leur situation ils ont eu des épreuves, ils ont eu des défis à relever, ils ne sont pas des victimes de leur handicap ou de leur difficulté. Ce sont des forces en bout de ligne. Souvent, c'est ce que je vais faire avec les étudiants : « regarde d'où tu pars et regarde où tu es rendu. Le métier que tu as choisi de faire et comment tu peux exploiter tout ton potentiel ce que tu es dans tes difficultés, dans les forces pour transmettre ça. Il y a un mot qui rejoint tout ça, si tu as la passion, tu aimes ce que tu fais, que ça se transpose, que tu t'investis, que tu t'engages, il n'y a pas une difficulté qui est censée être capable de t'arrêter ». (Chantale)

D'autre part, quelques enseignantes (n=3) mentionnent que les étudiants qui rencontrent des difficultés scolaires n'hésitent pas à en parler ouvertement. Bien que cette transparence les aide à se procurer l'aide nécessaire à leur bon fonctionnement, une enseignante souligne que ces étudiants doivent apprendre à nommer leur problématique

aux bonnes personnes et à des moments opportuns. En effet, elle déplore que les étudiants parlent sans gêne de leur diagnostic et qu'ils aient parfois tendance à l'utiliser pour justifier leurs comportements dans certains contextes.

Mais beaucoup sont médicamentés. Beaucoup nous disent qu'ils prennent de la médication. C'est aussi des étudiants, peut-être le quart, qui vont consulter, qui vont demander des services, qui vont accepter de recevoir de l'aide. (Stéphanie)

Une autre différence que je remarque avec les étudiants d'il y a 13 ans, c'est le filtre. Quand ils arrivent à la première session, il faut leur apprendre à se mettre un filtre, à ne pas tout nommer. J'ai des étudiants qui nomment des choses dans ma classe et je me dis : « mon doux, je ne voudrais pas que... Jamais je n'aurais dit cela à mon prof. Tu ne peux pas dire cela au reste du groupe ». Faut leur apprendre à mettre un filtre tandis qu'avant, on n'avait pas à faire cela. (Camille)

L'augmentation de l'anxiété chez les étudiants de première année

De façon générale, les enseignantes (n=7) constatent une augmentation marquée de l'anxiété chez les étudiants, qu'ils soient ou non en situation de handicap. Cette anxiété semble en hausse chez les étudiants du collégial, mais plus particulièrement chez ceux de première année. Dans leur discours, les enseignantes avancent des hypothèses pour expliquer cette hausse de l'anxiété, notamment un manque d'organisation (n=6) ou d'attention (n=3), ainsi qu'une anxiété rattachée à un besoin de performance scolaire (n=4). De plus, certaines répondantes (n=3) mentionnent que les nouvelles technologies de l'information et des communications contribuent parfois à augmenter l'anxiété des étudiants. En effet, un certain nombre d'entre eux semblent s'attendre à des réponses instantanées de la part des enseignantes, ce qui contribuerait à alimenter leur anxiété.

L'anxiété je le vois des deux côtés. J'ai des étudiants qui ont des besoins particuliers et qui sont très anxieux, j'en ai aussi qui n'en ont pas et ils sont très anxieux aussi parce que c'est de l'anxiété de performance. Ça devient aussi difficile à gérer au niveau de l'organisation, de l'attention. (Amélie)

Je vois beaucoup plus d'anxiété chez les jeunes d'aujourd'hui que quand j'ai commencé il y a [nombre d'années]. Quand j'ai été engagée en [année] je le voyais déjà beaucoup et là c'est rendu très récurrent l'anxiété chez les étudiants, vouloir avoir des réponses très rapides. Des choses qui ne sont pas urgentes nécessairement qui, quand je lis des messages, le sont de plus en plus. Ce n'est pas matière à urgence avoir une date pour un examen dans trois semaines. (Chantale)

Selon une enseignante, cette anxiété serait particulièrement marquée chez les étudiants plus jeunes, qui proviennent du secondaire. De leur côté, les étudiants plus âgés et faisant un retour aux études arriveraient à mieux gérer leur anxiété.

Et chez les plus jeunes et les plus vieux, il y a une différence aussi, parce que nos élèves n'ont pas tous le même âge. Tu vois que chez les élèves qui sont un peu plus vieux, la réaction n'est pas la même. Donc, souvent eux autres ils ne paniqueront pas aussi vite ou ils vont attendre à la fin pour venir poser une question... Ce ne sera pas la même réaction que chez nos jeunes élèves qui arrivent, par exemple, du secondaire. (Martine)

Les difficultés d'organisation chez les étudiants de TÉS

Toutes les enseignantes (n=7) soulèvent également le défi de l'organisation chez les étudiants en TÉS. À cet égard, elles mentionnent que la présence de besoins accrus chez les étudiants nouvellement admis pourrait expliquer cette difficulté à structurer leur emploi du temps. Selon elles, les étudiants d'aujourd'hui ont besoin d'être davantage soutenus, d'être outillés tout au long de leur session, que ce soit dans leurs apprentissages en classe ou dans la réalisation de leurs travaux. Une enseignante nomme, à titre d'exemple, l'impression de devoir organiser le travail de ses étudiants, alors qu'ils devraient, selon

elle, être en mesure de le faire par eux-mêmes au collégial. Elle se questionne sur l'autonomie dont ces étudiants seront en mesure de faire preuve lors de leur entrée sur le marché du travail. Afin d'aider les étudiants à développer leur sens de l'organisation, cette enseignante prend des mesures, telles que leur fournir un planificateur de session et le remplir avec eux, faire plusieurs rappels concernant les exigences attendues et définir très clairement les travaux à réaliser.

Étant donné qu'on avait peut-être des étudiants qui étaient classés plus forts, je pense qu'on avait moins de problématiques d'organisation, parce qu'aujourd'hui c'est aussi ça. Nos jeunes qui sont plus forts, ils vont mieux s'organiser. Mais là on en a beaucoup plus des plus faibles, ce qui fait que l'organisation est touchée. Ça va ensemble. Ils avaient plus d'outils dans le temps. (Jessica)

Clairement, faut plus faire ouvrir l'agenda, faire des rappels, les travaux faut que ce soit vraiment bien défini. Ils sont habitués d'être dans un cadre et au collégial avant je pense que nous étions moins obligés de le fournir. Maintenant nous n'avons plus le choix... Et ça m'a un peu heurtée parce que, on fournit un planificateur de session avec lequel au début de la session on fait entrer tous les travaux et tous les cours. Moi, la première fois que nous leur avons présenté cet outil-là, je me suis dit : « on le fait à leur place encore une fois, ce serait à eux autres de le faire, à eux autres de s'organiser, je les prends par la main, je les prends en charge ». Ce que je me rends compte c'est qu'ils en ont besoin et ils le demandent. Comment cela va se traduire dans le milieu du travail, je ne le sais pas. (Camille)

Les enseignantes (n=6) mentionnent que plusieurs étudiants ont de la difficulté à être attentifs ou à rester concentrés en classe. Cette inattention semble provenir de plusieurs facteurs qui influencent leur capacité d'organisation, tels que la présence de cellulaire, le manque de préparation aux cours et son contenu, les nombreuses préoccupations autres que celles reliées au contenu enseigné ou encore le rythme plus rapide et différent des études collégiales.

Ce sont des élèves qui sont habitués que cela aille vite alors plus ça va, plus ils vont être sur leur cellulaire et tout ça. Quand tu as beaucoup d'affaires en tête, c'est plus difficile de se concentrer et d'être plus attentif. Je pense qu'il faut qu'on enseigne en fonction de cela. (Amélie)

Sont plus ou moins organisés. Tu vas expliquer quelque chose, puis la semaine d'après ou dans le cours ils vont te reposer la même question tout de suite. Tu leur demandes de faire les lectures. Ils arrivent et ils n'ont pas fait les lectures. « Madame on ne comprend rien ». « As-tu fait tes lectures ? » « Non. » Bien je comprends que tu ne comprends rien. C'est logique. (Béatrice)

Aux yeux de certaines enseignantes (n=4), cette difficulté liée à l'organisation s'expliquerait, du moins en partie, par les responsabilités à la fois nombreuses et nouvelles des étudiants. Ces derniers seraient de plus en plus nombreux à concilier les heures de travail, les études et parfois même les responsabilités familiales, ce qui complexifie grandement leur emploi du temps. L'augmentation de certaines dépenses, liées à l'achat de biens personnels (ex. : cellulaire, logement ou voiture), ferait aussi en sorte que certains étudiants délaisseraient leurs études afin d'augmenter leurs heures de travail et, conséquemment, leurs revenus afin de répondre à leurs besoins.

De l'anxiété, de la difficulté à s'organiser, la difficulté à tout concilier, le travail, les études, la vie sociale, c'est ça. Une partie d'étudiants se retrouvent là-dedans [...] Je pense qu'ils ont un peu plus un manque d'organisation, mais je crois qu'ils ont tous beaucoup d'occupations, beaucoup d'emplois et plein de choses. (Stéphanie)

On a des étudiants qui ont beaucoup de responsabilités aujourd'hui. Ils doivent travailler, ils ont des voitures, des cellulaires. Nous avons des étudiants de plus qui sont des mères de famille, des pères de famille qui veulent revenir au travail, qui ont à combiner avec toute cette réalité-là, travail, étude et famille. (Chantale)

En contrepartie, une enseignante apporte une nuance importante à prendre en considération en ce qui concerne l'organisation en précisant qu'il faut, à son avis, laisser aux étudiants de première année un temps d'adaptation. En effet, selon elle, la transition entre le secondaire et le collégial peut être déstabilisante pour les nouveaux étudiants, considérant que l'environnement, le rythme, l'horaire et l'autonomie requise diffèrent de ce qu'ils ont vécu à l'école secondaire. Ce changement demande du temps d'adaptation et, selon cette enseignante, la plupart des étudiants finissent par développer des stratégies afin de mieux organiser et planifier leur travail scolaire.

Moi, j'ai toujours des premières années, première session, il faut leur donner le temps de s'adapter. La majorité se débrouille très bien. Ceux qui ont plus de difficulté au niveau de la planification ce sont ceux qui ont un TDA ou TDAH. Il faut les supporter plus et les encadrer plus. (Amélie)

Les épreuves antérieures dans le parcours de vie des étudiants en TÉS

Selon les enseignantes consultées (n=7), les étudiants ayant des troubles diagnostiqués, tels que le TDAH, des troubles de santé mentale, des troubles de comportement, des troubles de l'apprentissage ou autres, ont des défis supplémentaires en ce qui a trait à leur réussite scolaire. Elles soulignent que plusieurs étudiants leur mentionnent, à un moment ou à un autre de leur formation, avoir rencontré des difficultés scolaires, familiales ou personnelles. À titre d'exemple, quelques étudiants nomment avoir vécu dans les centres jeunesse au cours de leur adolescence ou avoir reçu des services d'éducateurs dans leur vie. Cette aide qualifiée et significative que les étudiants ont reçue antérieurement peut les motiver et les inspirer dans leur choix de carrière à devenir éducateurs spécialisés. Dans cet ordre d'idées, la majorité des enseignantes (n=5) pensent

que plusieurs étudiants inscrits en TÉS et ayant un parcours de vie parsemé d'embûches choisissent cette technique par intérêt, pour redonner au suivant, mais aussi pour venir « comprendre leurs problèmes de vie ». Ces expériences antérieures auraient donc un impact sur leur parcours scolaire. Une enseignante conteste d'ailleurs ce choix d'orientation pour ces étudiants, qui auront à soutenir d'autres personnes en situation de vulnérabilité. En effet, bien que ces étudiants puissent avoir une grande volonté de réussir, leur réussite scolaire peut être compromise si leurs difficultés personnelles sont trop importantes ou qu'elles persistent et se transposent dans la relation d'aide.

Dans les 120 que nous avons, souvent nous allons prendre tous ceux qui ont des difficultés. Dans notre domaine c'est ça. C'est aussi la réalité que plus de 50 % de nos étudiants ont des difficultés particulières. Beaucoup aussi vont venir dans nos domaines d'études parce qu'ils ont vécu beaucoup de problématiques, de difficultés, ils veulent redonner sans avoir nécessairement tout réglé. (Chantale)

Je dirais mal orienté en lien avec le programme, dans le sens que quand tes problèmes ne sont pas réglés, d'arriver dans ce métier-là, il y a quelque chose au niveau... pas nécessairement scolaire, mais au niveau émotif [...] Les étudiants qui ont des histoires. Il y en a cette session-ci qui en ont des histoires de vie très très dures, avec des histoires de suicide, pas eux autres, on se comprend, mais au niveau de la famille. Des histoires d'abus, des histoires de... Puis, je trouve que même d'étudier là-dedans, je ne suis pas sûre que ça rapporte toujours. (Béatrice)

Ces épreuves de vie antérieure suscitent également des questionnements entourant le premier stage que les étudiants doivent accomplir à la troisième session de leur parcours scolaire. À cet égard, une enseignante s'inquiète concernant la capacité de certains étudiants considérés en situation de vulnérabilité à intervenir auprès des personnes qu'ils côtoient en stage. N'ayant pas toujours, à son avis, la distanciation émotive nécessaire entre

leur vécu personnel et les situations qu'ils rencontrent en stage, ces derniers sont plus à risque, aux yeux des enseignantes, d'abandonner leurs études.

En stage ça ressort clairement des étudiants qui ont des problèmes au niveau personnel majeur, bien quand ils arrivent en stage on les voit. Ça ressort, c'est comme un miroir quand ils arrivent dans des stages en santé mentale, ça revient. Donc ça crée aussi beaucoup d'abandons, surtout dans les premiers stages. (Martine)

5.2.2 Les forces identifiées chez les étudiants actuels

Outre les défis soulevés, les enseignantes (n=7) voient plusieurs forces chez les étudiants de la TÉS. À titre d'exemple, certaines enseignantes (n=3) remarquent une grande motivation des étudiants à cheminer dans le programme d'éducation spécialisée et, ultimement, à travailler en relation d'aide. Pour ces enseignantes, cette situation peut s'expliquer, entre autres, par le fait que comparativement aux étudiants qui évoluent dans un programme général dans le but d'accéder à des études universitaires, l'ensemble des étudiants qui évoluent en TÉS ne considèrent pas leurs cours comme un passage obligé pour atteindre un autre objectif. Fiers de l'orientation de leurs études et de leur choix de carrière, ces étudiants sont heureux de se présenter en classe et font preuve d'ouverture vis-à-vis leurs apprentissages. Ils sont également davantage ouverts à leurs collègues de classe, en raison des intérêts professionnels et des orientations de carrière qu'ils ont en commun avec eux. Cette motivation intrinsèque, selon une enseignante, les rend beaucoup plus créatifs, extravertis et disponibles à s'impliquer dans leurs cours, à persévérer et, ainsi, réussir.

Les élèves l'ont choisi aussi, ce n'est pas comme si tu étais en math ou en science nature, mettons. Ils choisissent déjà l'éducation spécialisée donc c'est un facteur qui est favorable. Comme ce sont des étudiants qui sont extravertis, créatifs, qui sont contents d'être là, tu peux t'amuser avec les techniques d'impacts, les projets et ça ils entrent là-dedans. Ça c'est favorable. (Amélie)

Ils sont beaux, ils veulent toucher à tout, ils ont le goût d'apprendre. Ce que je dirais le plus positif c'est que nous l'avantage qu'on a quand ils viennent dans notre domaine, ils ont déjà de la motivation qui est de faire ce métier-là. (Chantale)

D'autres forces sont également soulevées par les enseignantes (n=6), telles que l'ouverture, la détermination et la motivation qu'elles observent chez leurs étudiants. Elles mentionnent que ces derniers sont animés par des valeurs humaines, qui constituent des qualités recherchées pour œuvrer dans le domaine de l'éducation spécialisée. En effet, deux enseignantes soulèvent que les étudiants possèdent une belle capacité d'écoute et qu'ils font preuve de bienveillance en souhaitant aider et prendre soin des autres. Leurs dispositions à s'intéresser et à se dévouer à autrui, de même que leur facilité à entrer en contact avec les autres, sont des qualités humaines que ces enseignantes remarquent chez les étudiants. Pour finir, une enseignante soulève que les étudiants sont dynamiques et expriment de nombreuses idées novatrices, créatives et différentes des enseignantes, ce qui permet à ces dernières de se remettre en question et de voir sous d'autres angles les techniques d'intervention en éducation spécialisée qu'elles enseignent.

Leurs forces c'est, je pense que c'est l'altruisme, le don de soi, c'est de prendre soin des autres, c'est l'écoute [...] De façon générale, une bonne majorité de nos étudiants en éducation spécialisée ce sont des gens qui ont le goût d'aider. Ce sont des gens sociables, qui ont le goût de contribuer à la société. (Stéphanie)

Pour la majorité, je dirais que les étudiants sont des jeunes qui sont pleins de vie, qu'ils ont beaucoup d'idées, ça j'adore ça. Ils ont des idées différentes de nous autres, bien plus que moi quand j'ai commencé à travailler, mais j'aime ça, parce que ça nous remet en question. (Béatrice)

Pour finir, certaines enseignantes (n=2) constatent que comparativement à l'ensemble des étudiants inscrits en TÉS, les ÉSH possèdent une forte résilience qui leur permet d'être déterminés à réussir leur technique et à relever les défis que celle-ci implique. Elles sont d'avis qu'ils utilisent leur capacité d'adaptation, leur débrouillardise et leur vivacité pour atteindre leurs objectifs, et ce, malgré le fait qu'elles remettent parfois en question leur orientation de carrière. Selon elles, ce sont des étudiants qui démontrent une grande persévérance et qui tentent de réussir, et ce, malgré toutes les limites associées à leur trouble.

Je trouve qu'ils ont des défis que des fois sont des côtes à monter qui sont difficiles. Puis, ce sont des étudiants qui doivent relever des défis de base, plus que les autres. [...] La force qu'ils ont habituellement, et là ça dépend de la problématique, mais règle générale, il y a un côté qui veulent réussir... comment je pourrais dire ça ? ... Je trouve que s'ils se sont rendus là, c'est parce qu'ils ont déjà travaillé beaucoup de choses et il y a un côté qu'ils sont conscients de leur réalité. (Jessica)

Certains qui sont beaucoup en difficulté vont être extrêmement persévérants et vont continuer même si on leur dit qu'on les questionne sur leur orientation, qu'on les requestionne sur leur équilibre, qu'ils sont capables ici et maintenant de faire ça. Il y en a des fois un petit pourcentage qui persiste, qui résiste, même si on leur nomme... On ne peut pas leur dire. On leur nomme des choses et ils vont quand même continuer. [...] Ils sont déterminés, il y en a qui sont débrouillards, qui s'adaptent assez bien. Ils sont capables en général... (Stéphanie)

En somme, les enseignantes consultées remarquent une différence importante entre les besoins des étudiants actuels et ceux d'il y a 10 ans. Pour elles, ces différences sont

surtout attribuables au nombre plus important d'étudiants qui présentent désormais un diagnostic. Elles précisent toutefois que les besoins des étudiants ne sont pas toujours attribuables à un diagnostic. Dans cet ordre d'idées, elles mentionnent que les étudiants actuels sont nombreux à vivre de l'anxiété et à rencontrer des difficultés liées à l'organisation, à l'attention et à la concentration. Malgré ces difficultés, les étudiants ont également, selon leurs enseignantes, de grandes forces telles que la motivation intrinsèque, la persévérance, la résilience et des valeurs humaines qui les soutiennent dans leur parcours scolaire.

5.3 Les pistes d'action mises en place par les enseignantes en TÉS auprès des ÉSH

Cette section des résultats fait état du point de vue des enseignantes (n=7) sur les défis qu'elles rencontrent plus particulièrement avec les ÉSH. Pour ce faire, le discours des répondantes permet d'identifier les attitudes qu'elles privilégient auprès des ÉSH inscrits dans la TÉS, les rôles qu'elles préconisent pour les accompagner, ainsi que les pratiques pédagogiques utilisées pour faciliter leur cheminement scolaire.

5.3.1 Les attitudes privilégiées avec les ÉSH

En premier lieu, les enseignantes mentionnent majoritairement (n=5) que l'ouverture est une attitude importante afin de répondre aux besoins des ÉSH en éducation spécialisée. Bien que cette ouverture prenne plusieurs formes dans leur discours, elle réfère généralement à la prise en compte de la différence et de l'hétérogénéité des besoins des étudiants. Pour accueillir ces différences, les enseignantes proposent de faire preuve d'équité entre les étudiants, en identifiant leurs besoins et en ajustant leurs pratiques

pédagogiques afin d'y répondre. Pour ce faire, les enseignantes doivent s'assurer de comprendre la situation et les besoins des étudiants afin de mieux adapter leurs stratégies pédagogiques à ces derniers. Cependant, une enseignante spécifie que cette ouverture doit se faire à double sens, c'est-à-dire que l'ÉSH doit accepter que certaines de ses demandes ne soient pas réalistes ou qu'elles puissent nécessiter des délais avant d'être mises en place.

J'ai de l'ouverture à donner la chance à la personne, j'ai de l'ouverture à connaître ses besoins, j'ai de l'ouverture à comprendre.
(Stéphanie)

Je pense que chaque personne trouve sa méthode, mais il faut lui permettre de pouvoir l'appliquer et le vivre. Pour ça, il faut avoir de l'ouverture comme enseignant, de se remettre en question et ne pas avoir peur de demander aux étudiants qu'est-ce qui ne marche pas, qu'est-ce qui marche, qu'est-ce que je peux améliorer. Comment je peux faire pour mieux t'accompagner ? Comment je peux faire pour mieux comprendre ta situation ? Sans tout changer nécessairement à ma façon de faire, mais si je vois que c'est réaliste et que je suis en mesure de pouvoir t'aider, je vais le faire. Si je vois que non ce n'est vraiment pas possible, ce qui est déjà arrivé tout dépendamment de la difficulté que tu as, là faut que tu acceptes le fait que ça peut prendre un peu plus de temps, peut-être un an. (Chantale)

Comme deuxième attitude à privilégier auprès des ÉSH, les enseignantes (n=4) mentionnent que l'adaptation permet de faciliter l'enseignement au quotidien. Pour ce faire, elles proposent plusieurs alternatives pour s'adapter à l'étudiant en apportant quelques modifications à la planification des cours et en y ajoutant une diversité de stratégies pédagogiques qui seront élaborées plus en profondeur dans une section ultérieure. Pour une enseignante, il importe que les ÉSH ne soient pas nécessairement conscients que ces adaptations s'adressent à eux, ce qui permet de préserver leur anonymat. D'autres enseignantes (n=3) disent adapter leur cours dans le but de garder les étudiants attentifs, que ce soit en faisant preuve de dynamisme ou en offrant des pauses afin de faire

bouger les étudiants. Une enseignante utilise, quant à elle, des alternatives pédagogiques avec les ÉSH afin que ceux-ci puissent réaliser les activités proposées au même titre que les autres étudiants. Ainsi, elle adapte notamment son matériel audiovisuel à un étudiant ayant une surdité, afin de lui offrir le même contenu pédagogique qu'à ses collègues de classe.

Adapter pour l'enseignant et l'étudiant. Sans qu'il soit au courant nécessairement que je vais m'adapter. Pourquoi je dis adaptation c'est que je trouve que ce n'est pas vrai, c'est une utopie de penser que tout le monde va être juste et marcher de la même façon. Je n'ai pas le choix je dois fonctionner sans être totalement différent, mais je dois en tenir compte. (Chantale)

Je dirais aussi, l'ouverture et l'adaptation. Cette année j'avais une étudiante qui avait un problème auditif. Je passais une vidéo et la vidéo n'avait pas de sous-titres donc j'ai adapté à sa demande le contenu. Avec beaucoup d'ouverture, nous avons trouvé une alternative et c'est correct. (Camille)

En outre, quelques enseignantes (n=3) insistent, quant à elles, sur l'importance d'avoir une attitude bienveillante et rassurante auprès des ÉSH. À leurs yeux, le bien-être des étudiants doit être au cœur de leurs préoccupations pédagogiques. Plus spécifiquement, une enseignante insiste sur l'importance de s'assurer que l'intégration à la technique et le développement du sentiment d'appartenance se réalisent. Deux autres répondantes mentionnent, de leur côté, l'importance d'une présence, d'une disponibilité et d'une communication authentique pour soutenir et répondre aux besoins des étudiants, tout en conservant des exigences élevées envers eux. Bref, la réussite des étudiants semble un aspect important dans le discours des enseignantes et, en ce sens, elles privilégient une attitude bienveillante dans leurs rapports avec eux.

L'effort pour adapter mon enseignement, pour un peu plus de soutien, pour vigilance, est-ce qu'il va s'intégrer ? Est-ce qu'il va réussir ? Je vais avoir le souci, je vais être bienveillante avec lui, je vais essayer de mettre un filet de sécurité autour de lui. (Stéphanie)

Je suis connue, puis je le sais, comme étant très exigeante envers les étudiants, c'est-à-dire que tu ne réussiras pas parce que tu as de la difficulté. Moi, par pitié, ça ne fera pas. Mais en même temps, s'ils ont besoin, j'allais dire ils m'appellent, mais je n'ai pas de cellulaire, mais ils m'envoient un colnet¹⁶, c'est sûr que je vais leur répondre, puis je vais leur trouver un temps. C'est sûr qu'en stage, s'il faut que j'aille deux fois pour leur donner un coup de main, je vais leur donner un temps. (Béatrice)

Pour finir, la patience est une attitude qui semble importante pour une enseignante qui considère que les comportements reliés à l'anxiété ou l'inattention de certains étudiants peuvent parfois être un défi à gérer dans l'enseignement. En effet, cette enseignante fait un lien avec le sentiment de panique que les étudiants semblent exprimer rapidement lors d'explications. Elle est d'avis que ce sentiment de panique ou d'anxiété prend beaucoup de place et prive l'étudiant de l'écoute dont il aurait besoin pour bien comprendre les explications. Elle doit donc faire preuve de patience en répétant, à plusieurs reprises, son contenu.

¹⁶ Col.NET (colnet) est le portail des étudiants et sert à la confirmation de l'admission, l'horaire, le choix de cours, les résultats scolaires et la communication avec les enseignantes.

Juste d'être patient. « Ok, attends un peu, dis-moi ce que tu as compris, repars avec ça ». Puis là, on va redécoller, puis on réexplique. Ma personne qui est inattentive qui relève la main sur quelque chose que je viens d'expliquer, c'est : « reviens me voir tantôt, j'en ai parlé tout à l'heure, mais tu n'étais pas à l'écoute ». Je te lance mon message que tu n'écoutais pas, mais je te remets à l'ordre, puis tu reviendras après. Ça me redemande du temps après. Beaucoup de questions aussi que je vais y venir tantôt. « Je t'ai dit, je vais faire toute l'explication, puis après je vais vous poser les questions. Parce que je pense qu'après tout ça, vous allez tout avoir ». « Oui mais madame ! ... ». « Ça ne sera pas long je vais terminer ». C'est ça que ça demande comme patience un peu. C'est qu'ils veulent tout, tout de suite. Ils voudraient tout comprendre, ils voudraient tout. (Martine)

Bref, l'ouverture, l'adaptation, la bienveillance et la patience sont des attitudes identifiées par les enseignantes de la TÉS pour soutenir et accompagner les ÉSH de cette même technique. Elles sont déployées au quotidien, sous plusieurs angles et de manière spécifique à chaque enseignante.

5.3.2 Les principaux rôles exercés par les enseignantes auprès des ÉSH

Cette section concerne les rôles importants que les enseignantes (n=7) s'attribuent pour soutenir les ÉSH. Bien que plusieurs répondantes identifient des rôles qu'elles adoptent spécifiquement auprès des ÉSH, certaines (n=2) mentionnent qu'elles offrent un accompagnement similaire à l'ensemble des étudiants, qu'ils soient en situation de handicap ou non. Pour elles, les étudiants ont tous des besoins particuliers et elles y répondent.

En général c'est le même rôle. J'ai le même rôle avec eux qu'avec les autres, ça c'est sûr. Enseigner, leur donner le plus de compétences pour qu'ils deviennent de meilleurs citoyens au départ et qu'ils deviennent de meilleurs éducateurs [...] C'est sûr que des fois, cela me demande plus de temps ou d'explication [...] Des fois, il y en a qui n'ont pas de situation de handicap et ils ont besoin de plus [...] Je le fais autant pour les étudiants en situation de handicap ou pour les autres. Je n'ai pas de différence entre les deux. (Amélie)

Certains rôles semblent toutefois plus spécifiquement associés aux ÉSH dans le discours des enseignantes interrogées. Ces rôles concernent principalement l'encadrement et l'accompagnement personnalisés, la responsabilisation et l'importance de favoriser l'autonomie, la référence aux bons services en cas de besoins spécifiques, ainsi que l'identification et la mise en relief des forces des étudiants.

Encadrer et accompagner de manière personnalisée

La plupart des enseignantes interrogées (n=6) reconnaissent que l'encadrement et l'accompagnement sont des rôles importants qu'elles exercent auprès des ÉSH. En effet, elles mentionnent que les ÉSH, principalement ceux qui arrivent du secondaire, ont besoin d'un cadre et d'un soutien pour développer un sentiment de bien-être dans leur nouvelle réalité collégiale. Dans leur discours, les enseignantes mentionnent qu'elles offrent un encadrement non seulement pour le volet scolaire, mais également pour vérifier le bien-être psychologique et social des étudiants afin de favoriser leur réussite. Les enseignantes (n=5) considèrent donc qu'elles agissent à titre de mentors ou de guides en offrant, par exemple, des rencontres individuelles aux étudiants afin de les écouter, de les comprendre, de mieux les entourer et de les sécuriser.

Accompagnement, c'est qu'ils ont besoin d'aide. Ils ont besoin autant au niveau psychologique qu'au niveau scolaire et des connaissances [...]. Implication, c'est que nécessairement, quand tu as un élève différent, il faut que l'enseignant s'implique aussi différemment dans sa réussite. (Jessica)

Ils ont besoin d'être encadrés, ils ont besoin d'écoute, de support pour apprendre à gérer tout. Les élèves qui arrivent du secondaire 5 ont besoin d'apprendre à gérer plein de cours, plein de profs, une réalité différente, une façon d'apprendre aussi différente du secondaire, en technique on travaille différemment et beaucoup en équipe. Alors on a besoin de les supporter. (Amélie)

Accentuer la responsabilisation et le développement de l'autonomie

Les répondantes mentionnent majoritairement (n=5) qu'un de leurs rôles est de responsabiliser ou de favoriser le développement de l'autonomie des ÉSH. À leur avis, ces étudiants doivent se prendre en charge, se mettre en action et prendre des initiatives s'ils veulent recevoir du soutien de la part de leurs enseignantes. Bien qu'elles soient ouvertes, à l'écoute et disposées à offrir des accommodements aux étudiants, les répondantes insistent sur la nécessité d'une implication réciproque de ceux-ci dans les demandes d'adaptation et d'accommodement qu'ils formulent. En effet, les participantes considèrent que la réussite des étudiants constitue une responsabilité partagée entre l'enseignante et l'étudiant. À titre d'exemple, certaines enseignantes (n=3) mentionnent que les étudiants doivent nommer leurs besoins s'ils souhaitent bénéficier d'une adaptation quelconque.

Je le dis à mes étudiants que je ne fais pas d'adaptations particulières, s'ils ont des besoins spécifiques, qu'ils viennent me voir et cela va me faire plaisir de les faire. (Camille)

J'essaie toujours d'adapter le plus possible si j'ai une personne qui est non-voyante ou si j'ai une personne qui a des troubles, je vais être ouverte à prendre toutes les adaptations. Mais il y a une partie qui appartient à l'étudiant par exemple. Je pense qu'il y a une limite à ce que le prof peut faire. On peut donner des outils, on peut leur prescrire le plus possible de les utiliser, mais on ne peut pas les utiliser à leur place. (Jessica)

Pour d'autres enseignantes (n=2), la responsabilisation des étudiants est associée à leur débrouillardise. Elles mentionnent que les étudiants ont l'ensemble du contenu à leur disposition et qu'elles préfèrent les laisser chercher eux-mêmes les réponses à leurs questions. En agissant ainsi, elles ont le sentiment de les préparer adéquatement à leur future profession, dans laquelle ils devront faire preuve de débrouillardise et d'autonomie.

C'est de les responsabiliser. Je dirais que ça ne réussit pas moins bien, je pense que ça réussit mieux au niveau des notes. De tout expliquer en détail, je pense qu'on crée ce besoin-là que tout soit très clair. Tandis que dans la vraie vie, quand ils vont travailler, ils vont arriver dans les milieux, ce ne sera pas de même. « Donc, tu ne comprends pas tout, c'est quoi ta responsabilité. Écris-moi un colnet on va se rencontrer puis on va se parler. Mais si tu ne te prépares pas, puis que tu m'écris le vendredi à 23 h et que c'est à remettre le lundi, bien là ça se peut que tu sois mal pris ». Donc ça, ils le comprennent, et maintenant c'est une blague avec eux. « Si vous ne comprenez pas, vous faites quoi ? » « On vous appelle ! » Parfait ! Donc d'arrêter de les prendre pour des enfants, même s'ils ont des difficultés, je pense que de les prendre par la main, je vais dire les mater, ce n'est pas gagnant. Je pense que les responsabiliser, les amener face à leur problème puis de les aider là-dedans. (Béatrice)

La responsabilisation est également notée par une enseignante en lien avec la nécessaire implication des étudiants dans les cours, que ce soit en lien avec les décisions pédagogiques ou en les invitant à proposer des outils, des lectures ou d'autres contenus pertinents au cours. Pour elle, cette stratégie pédagogique permet de mobiliser les étudiants dans leurs apprentissages, afin qu'ils soient fiers de leurs réussites et qu'ils soient en mesure d'analyser leur niveau d'implication s'ils échouent.

Je vais les inciter à apporter du nouveau matériel. Si vous avez des lectures des choses, ils sont très impliqués dans les décisions aussi. C'est un des trucs que j'ai trouvés. Sans leur imposer, je leur donne l'impression que c'est eux autres qui mènent. C'est grâce à eux s'ils réussissent, mais c'est aussi grâce à eux s'ils échouent. (Chantale)

Établir ses limites dans l'accompagnement offert

Étant donné leur expertise professionnelle en relation d'aide auprès de personnes en situation de vulnérabilité, certaines enseignantes (n=3) mentionnent l'importance de ne pas confondre leur ancien rôle professionnel à celui qu'elles exercent actuellement en tant qu'enseignantes. Lorsqu'elles prennent conscience du fait que les besoins des étudiants dépassent leur rôle d'enseignantes, elles les réfèrent aux services spécialisés susceptibles de leur venir en aide, en nommant clairement aux étudiants qu'elles n'ont pas le mandat de faire de la relation d'aide avec eux. Pour ces enseignantes, il est important que les étudiants se conscientisent sur la préservation de leur vie privée et qu'ils utilisent les services qui leur sont offerts pour favoriser leur bien-être personnel et professionnel.

Je ne rentre pas dans les problèmes personnels de chacun. C'est important qu'ils se mettent un filtre, je ne veux pas savoir leur vie. Je ne suis pas leur psy. Ça va arriver qu'il y en ait une qui va pleurer et elle va vivre une situation anxiogène. Je vais l'accueillir et tout, je vais tenter de calmer la crise, mais une fois que ça s'est terminé, ce n'est plus de mon ressort, c'est clair. (Camille)

J'ai un rôle aussi de référence, c'est-à-dire que je ne jouerais pas au psychologue, je ne jouerais pas à l'éducatrice, je ne peux pas jouer ce rôle-là. Je vais te référer aux personnes associées, j'ai une bonne connaissance des ressources et je vais te l'expliquer pourquoi je ne peux pas jouer ce rôle-là parce qu'il y en a qui aimerait beaucoup, mais je ne peux pas jouer ce rôle-là. Par contre, je peux t'aider à te structurer, comprendre la matière, je vais te donner des outils, je vais te donner les ressources dans le cours et toujours t'y référer. (Chantale)

Mettre en lumière les forces et les intérêts

À quelques reprises lors des entrevues, certaines enseignantes (n=3) ont souligné qu'elles devaient jouer un rôle afin d'identifier les forces et les intérêts des étudiants, tout en amenant les ÉSH à voir leurs diagnostics sous un angle positif. Ces répondantes enseignent aux étudiants que leur trouble ou leur difficulté n'est pas la seule chose qui les caractérise et que ce n'est qu'une partie de ce qu'ils sont. À titre d'exemple, une enseignante affirme qu'il importe de travailler avec une approche centrée sur les qualités et les intérêts de ces étudiants. Une deuxième enseignante ajoute une idée similaire, en faisant voir aux étudiants qu'une difficulté dans une sphère de leur vie peut être une force dans une autre. Elle donne l'exemple du TDAH, lequel peut nuire aux étudiants dans leurs apprentissages, mais être une force pour intervenir auprès d'enfants ayant besoin de bouger. Dans ses pratiques pédagogiques, cette enseignante accentue son enseignement sur d'autres capacités qu'ils possèdent pour favoriser leur participation en classe.

On va travailler à partir de tes forces. On va travailler à partir de tes intérêts. On va travailler à partir de comment tu te définis [...] Moi, à mes yeux, tu es une personne qui veut devenir éducateur spécialisé, donc je vais te montrer la voie et on va faire le chemin ensemble. À partir de là moi je vais voir. Justement je vais focaliser sur tes forces et c'est la base de ce métier-là ces des approches centrées sur les forces, ce sont des approches positives, c'est de l'autonomisation. (Chantale)

Le TDAH, le trouble d'attention, d'hyperactivité. Ça aussi, des fois, c'est une belle excuse. En classe, je peux le comprendre, mais dans les milieux, pour plusieurs, ça va être un avantage d'avoir par un trouble d'attention, mais d'hyperactivité. Des milieux à St-Georges puis à Lachenaie que tu as avantage à être hyperactif un peu. Que, je pense qu'il faut leur vendre ça que c'est une problématique, mais ça peut être une solution dans bien des milieux. Qu'il faut arrêter de voir juste le côté négatif. Il y a des avantages à ça, c'est clair. (Béatrice)

Créer un lien significatif avec les étudiants

Afin de remplir tous ces rôles, les enseignantes (n=5) insistent sur l'importance de créer un lien avec les étudiants. En effet, le fait de développer un lien significatif, mais surtout authentique semble primordial pour favoriser la réussite des étudiants. Pour créer ce lien, les enseignantes (n=5) considèrent qu'elles doivent faire preuve de transparence dans leurs propos. En effet, elles cherchent à être intègres et honnêtes dans leurs interactions avec les étudiants, et ce, qu'ils atteignent ou non leurs objectifs scolaires. Elles estiment que ce lien est primordial afin d'être en mesure d'amener les changements nécessaires chez les étudiants.

Le principal rôle qu'on a, si on veut réussir à amener des changements chez certains, c'est de créer un lien qui est très fort avec eux autres. Moi je pense que c'est primordial. Pas un lien en leur faisant plaisir en leur disant qu'ils sont beaux puis fins. Je parle d'un lien de confiance qui est solide. (Béatrice)

Je pense que mon rôle c'est de réussir à les amener à être la meilleure version d'eux-mêmes puis le plus loin qu'ils peuvent aller. C'est aussi mon rôle des fois de leur faire réaliser que cet objectif-là, ils ne réussiront pas à l'atteindre. Parce je pense que c'est important qu'on ne nivelle pas vers le bas en éducation spécialisée aussi. Il faut être capable d'intervenir, il faut être capable d'être présent, fait que j'ai un rôle d'accompagnement et aussi d'informations. (Jessica)

5.3.3 Les pratiques pédagogiques privilégiées auprès des ÉSH

Pour soutenir les ÉSH dans leur parcours scolaire, les enseignantes (n=7) utilisent plusieurs stratégies et outils pédagogiques. En effet, l'application des principes de la CUA, la stimulation des sens et zones cérébrales propices à l'apprentissage, la grande diversité d'outils proposée, une planification stratégique du temps, l'accessibilité des contenus de cours, l'importance de donner un sens à l'activité pédagogique, ainsi que

l'évaluation formative sont les pratiques pédagogiques les plus utilisées par les enseignantes interrogées.

Appliquer les principes de la conception universelle de l'apprentissage (CUA)

L'application des principes de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) est présente au cœur de la pratique des enseignantes interrogées dans le cadre de cette étude. Dans leurs propres mots, la majorité des enseignantes (n=4) définissent la CUA comme étant une approche qui permet de donner la chance à tous les types d'apprenants d'apprendre à leur rythme et à leur façon. Elles résument cette approche en affirmant qu'elle consiste à utiliser plusieurs chemins afin d'atteindre une même finalité, les façons d'apprendre de chaque étudiant étant uniques. Il semble important, pour les enseignantes, de conserver les mêmes exigences pour l'ensemble des étudiants, tout en donnant plusieurs outils et en offrant la possibilité de choisir entre plusieurs parcours pour les atteindre. En enseignant de cette façon, elles mentionnent qu'elles sont conscientes et sensibles à l'hétérogénéité de leurs groupes-classes.

Je crois que c'est de donner la chance à tous les étudiants d'apprendre à leur rythme avec des outils différents si nécessaire pour qu'au final on évalue au même niveau, avec les mêmes critères d'exigences finalement, mais qui peuvent avoir des chemins différents pour s'y rendre [...] Donc, de fournir des outils à chacun pour qu'ils puissent arriver aux mêmes finalités. Mon critère se doit d'être le même pour tous mes étudiants. Ils peuvent prendre différents parcours et c'est à moi un peu de leur fournir ces différents outils-là.
(Camille)

C'est de penser que dans ma classe il y a plein de sortes d'apprenants, c'est de penser qu'il y a plein de façons d'apprendre. Ma job de prof, je pense que c'est d'essayer d'aller toucher chacun.
(Stéphanie)

Pour d'autres enseignantes (n=2), la CUA est également définie comme étant une approche positive, centrée sur la réussite des étudiants. Selon une répondante, cette approche est utilisée comme un levier pour valoriser les compétences des étudiants, ce qui favorise la rétention de leurs apprentissages, puisqu'ils se sentent dans un environnement d'apprentissage sécuritaire.

C'est une façon, en réalité, d'enseigner, d'aller chercher chez l'autre ses compétences au départ donc, valoriser ce qu'il est vraiment [...] pour pouvoir ensuite ajouter de nouvelles stratégies et compétences. Et qu'il soit dans un environnement de sécurité et de bien-être donc, l'apprentissage se fait plus rapidement, plus de rétention évidemment. (Amélie)

Malgré une connaissance globale de la définition de la CUA, concrètement, les enseignantes interrogées (n=7) semblent avoir de la difficulté à faire des liens entre les principes de cette approche et leur pratique pédagogique. Dans leur discours, certaines enseignantes (n=4) soulignent se sentir suffisamment à l'aise avec cette conception, tandis que d'autres (n=3) l'appliquent intuitivement, sans connaître les termes théoriques de la CUA. Bien que leur définition personnelle rejoigne la philosophie de la CUA, les enseignantes ont parfois de la difficulté à faire les liens entre la théorie et leur pratique quotidienne. Il semble donc y avoir un écart entre l'application de cette approche et sa compréhension théorique.

Je pense que je suis familière, mais sans le savoir. C'est parce que je trouve que je suis beaucoup dans l'engagement et dans l'action. Mais, je trouve que les critères d'engagement là-dedans, ce n'est pas ce que je fais [...] J'enseigne en première session et je pense que je suis bonne pour motiver les élèves et leur donner le goût d'être là par mon dynamisme, par les faire participer, les intégrer, développer le sentiment d'appartenance et qu'ils créent des liens ensemble. On dirait que je le vois moins là-dedans. (Camille)

J'ai eu l'atelier ce matin et ce que je me suis rendue compte ce matin c'est que nous le faisons beaucoup sans avoir eu nécessairement de l'information que c'est comme ça que ça s'appelait. [...]Faudrait peut-être plus que je la lise davantage et que je me mette des exemples. (Chantale)

Malgré la difficulté des enseignantes à associer les principes de la CUA à leurs pratiques, la majorité de celles-ci (n=4) mentionnent utiliser des approches universelles pour l'ensemble de leurs étudiants, ne faisant pas nécessairement de distinctions entre les ÉSH et les étudiants en situation de non-handicap (ÉSNH). Dans leur discours, elles insistent sur leur désir d'aider les ÉSH sans les « étiqueter » en mentionnant que les stratégies déployées s'adressent à eux précisément. Elles mentionnent que ces stratégies sont pertinentes pour tous les types d'apprenants et que les outils développés peuvent servir à tous au cours de leur parcours académique, qu'ils aient des besoins particuliers ou non.

Je le fais pour tout le monde. Stratégie visuelle, films, documentaires, capsules, techniques d'impact, un peu de magistral, des vignettes, travailler en équipe, travailler à deux, se repositionner, se poser des questions. C'est ma pratique d'enseignement. C'est plus aidant pour l'étudiant en situation de handicap, mais c'est plus aidant pour tout le monde. (Amélie)

Aussitôt que je mets quelque chose dans les ressources, ils le reçoivent. C'est tout le temps des outils, je ne le ferais pas pour eux autres, je le fais pour tout le monde. Je ne fais pas ça en disant : « ça c'est pour ma gang qui sont plus anxieuses »... non, c'est pour tout le monde. Faut que ce soit identique pour tout le monde. Toi, peut-être que cela ne te sert pas là parce que tu n'as pas de besoins particuliers, mais ça ne veut pas dire que ça ne te servira pas. Moi, je l'offre pour tout le monde. (Chantale)

Utilisation d'outils variés pour stimuler les sens

Lorsque les enseignantes élaborent davantage à propos des stratégies et des outils pédagogiques qu'elles utilisent, certaines (n=5) proposent de stimuler le plus possible les

sens des étudiants, en utilisant une grande variété d'outils, afin de rendre la théorie attrayante et stimulante. Ainsi, ces enseignantes utilisent des outils visuels, comme des vidéos ou des présentations, ou proposent de grossir les caractères de l'écriture pour attirer l'œil de l'étudiant. Elles peuvent également utiliser la musique, parler fort ou faire preuve d'humour pour stimuler le sens de l'ouïe. Elles utilisent aussi des outils kinesthésiques afin de mettre en mouvement les étudiants, avec des jeux de rôles par exemple. À leurs yeux, il semble primordial de varier constamment les approches pédagogiques pour stimuler les sens de tous les étudiants et, ainsi, s'assurer de leur engagement dans leurs apprentissages.

Je vais différencier mes méthodes d'enseignement. Des fois, on va y aller en pratique, des fois on va y aller en théorique, des fois on va faire des jeux de rôles, des fois on va faire... comme ça, j'essaie d'aller toucher aux méthodes d'apprentissage de tout le monde.
(Jessica)

Je vais beaucoup adapter la pédagogie par rapport justement, sont-ils plus visuels, plus auditifs, j'en ai que c'est ça. Les auditifs je vais être portée plus à mettre des vidéos en ligne [...] J'utilise beaucoup l'humour des chansons, des vidéos, je joue de la guitare, je sors du cadre pour essayer de capter l'attention de ces étudiants-là [...] Je vais beaucoup grossir les caractères. Ça, je m'amuse là. Je vais mettre la date en 42 dans un texte à 12. Je suis très alerte là-dessus.
(Chantale)

Donner un sens à l'activité pédagogique

Les enseignantes (n=5) perçoivent l'importance d'offrir plusieurs moyens d'engagement aux étudiants, conscientes des retombées positives de ceux-ci afin de susciter et de maintenir leur intérêt, leur effort et leur persévérance. Elles insistent sur l'importance de donner un sens aux apprentissages offerts aux étudiants. À titre d'exemple, une enseignante mentionne qu'il importe pour elle que les étudiants s'investissent et soient assidus aux cours. De plus, il est essentiel à ses yeux que les étudiants comprennent les

objectifs des activités pédagogiques qu'elle propose. Selon elle, cette façon de faire favorise le bien-être des étudiants, ce qui augmente la motivation scolaire et le sentiment d'autoefficacité.

J'essaie toujours que les jeunes s'investissent et choisissent d'être là. À la limite ça va jusqu'à si tu es trop fatigué viens pas à ce cours-là, mais quand tu es là, il faut que tu sois là. Je vais tout le temps chercher cela. Aussi, ils savent toujours pourquoi je fais telle affaire. C'est quel objectif ce cours-là et qu'est-ce que cela va leur servir ? Pourquoi ils l'apprennent ? Veut, veut pas ils se sentent impliqués parce que dans leur travail, ils vont le faire. Je suis beaucoup dans le « bravo, vous travaillez bien ». Tout ce qu'ils font de bien je le dis, je les félicite. Je suis vraiment dans la sécurité, plus ils se sentent en sécurité, plus ils aiment cela venir au cours, plus ils aiment cela venir au cours, plus ils sont performants. (Amélie)

Les buts, les objectifs, les ressources pour rendre les défis plus stimulants, oui je suis exigeante, mais en même temps je leur amène des choses qui sont tellement proches de la réalité que pour eux, c'est très stimulant puis ils aiment ça, puis ils le nomment. (Béatrice)

Dans le même sens, certaines enseignantes (n=3) souhaitent faire bénéficier les étudiants de leurs expériences et connaissances professionnelles, tant en ce qui concerne les pratiques gagnantes que les erreurs vécues. Elles souhaitent rendre l'enseignement et les apprentissages les plus réels possibles, afin que les étudiants puissent se projeter dans leur futur métier d'éducateur spécialisé. Pour ce faire, elles utilisent différentes stratégies pédagogiques, notamment les jeux de rôle, les vignettes cliniques et les contre-exemples.

Je suis un modèle d'imperfection, j'aime beaucoup... J'ai un beau bagage autant avec des ados en santé mentale, en toxico, avec des enfants, des personnes âgées. J'ai beaucoup d'exemples et de choses que j'ai faits et qui n'ont pas vraiment bien marché qui ne vont pas vraiment bien coller à la théorie et ça j'ai ce rôle-là de leur transmettre mon expérience, mon bagage, autant positif que le négatif [...] Je vais me servir beaucoup de mon expérience pour donner des contre-exemples, on va beaucoup pratiquer. Je vais faire beaucoup de mises en situation, beaucoup d'ateliers avec eux autres. Nous n'avons pas accès à de la clientèle, mais il faut pratiquer entre nous autres. (Chantale)

Des fois, il y a des étudiants qui m'arrivent : « Béatrice, comment tu fais pour agir avec tel type de clientèle dans tel cas ? » Parfait. Viens t'en en avant, viens t'en on va le jouer, on va le travailler. Puis, dans un autre cas, on va aller au tableau puis on va dire : « t'as un jeune qui consomme pour telles raisons. Qu'est-ce qui l'amène à consommer ? » On va partir sur des comment ça se passe dans vraie vie. Comment ça se passe sur le terrain. Ça, je sais que c'est apprécié cette partie-là, partir des exemples de la vraie vie. Ça, ça les accroche, puis les étudiants aussi en difficulté ils aiment ça parce que c'est moins théorique. C'est la même théorie qui se passe, mais je vais le faire à travers la vraie vie. (Béatrice)

De plus, plusieurs enseignantes (n=4) mentionnent qu'elles favorisent la participation et l'implication des étudiants dans les cours qu'elles dispensent. Plusieurs stratégies sont utilisées afin d'atteindre ce but, notamment le travail d'équipe, l'apprentissage par projet et par les pairs, ainsi que des activités leur permettant d'intégrer graduellement le marché du travail. Ainsi, les répondantes invitent les étudiants à se mettre en action en leur posant des questions, en utilisant des mises en situation et en les sortant de leur zone de confort afin qu'ils se dépassent et vivent des fiertés. Le discours des enseignantes témoigne, en ce sens, de l'importance qu'elles donnent aux activités pédagogiques afin d'intégrer les connaissances et les compétences.

Je suis quelqu'un qui circule beaucoup dans la classe, et je vais beaucoup interpellier les étudiants. Ils réagissent beaucoup en classe, je pose beaucoup de questions pour que ce soit eux qui répondent et qui trouvent les réponses donc, la participation. (Camille)

À l'autre session, on a bâti un projet avec les enfants qui allaient dans les services de garde. Avant c'était juste aller dans le service de garde animer une activité. Mais pour moi ce n'est pas la vraie vie. La vraie vie c'est de prendre contact, d'aller rencontrer les jeunes avant, de créer ton lien. Mais ça pour eux autres, c'est stressant parce que ça demande beaucoup d'étapes. Mais à la fin, de s'être dépassé, d'être allé, d'avoir créé des liens avec le milieu, c'est probablement des gens qui vont les passer en entrevue un peu plus tard, je trouve que c'est gagnant. Donc de ramener ça le plus possible au terrain, au quotidien avec eux autres, je dirais que c'est ma principale technique. (Béatrice)

Planification stratégique du temps

La planification stratégique du temps revient régulièrement dans le discours des enseignantes (n=7) comme étant une étape incontournable de leur structure pédagogique. Cette planification du temps prend différentes formes, selon les répondantes interrogées. Alors qu'une enseignante mentionne utiliser un atelier de programme¹⁷, d'autres permettent aux étudiants d'avancer leurs projets pédagogiques dans le cadre des cours qu'elles dispensent. Ces moments permettent aux étudiants d'avancer leurs projets scolaires à l'intérieur des cours, ce qui évite de surcharger leur horaire déjà bien rempli. Pour les enseignantes, ces périodes permettent d'accompagner en présentiel les étudiants en répondant à leurs questionnements, en validant leur compréhension ou encore en s'assurant de la progression de leurs projets.

¹⁷ Temps déterminé à l'horaire pour l'ensemble des étudiants au collégial et dédié à des activités pédagogiques en dehors de l'horaire de cours. À titre d'exemple, au Cégep de Jonquière, ce temps est prévu le mercredi entre 12 h et 14 h.

Je vais prendre des ateliers de programme et je vais les prendre une équipe à la fois pour vérifier leur compréhension, soit tout est correct dans leur projet, s'ils ont des questionnements, je vais libérer du temps beaucoup. (Chantale)

Généralement le projet qu'ils font ils ont tout le temps en classe pour le faire. Si tu travailles bien et que tu t'impliques, tu es censé être capable de le réaliser avec ou sans problèmes particuliers. Je vais donner beaucoup de temps. (Béatrice)

D'autres enseignantes (n=2) utilisent la planification du temps en fragmentant leurs cours en courtes périodes d'enseignement théorique et pratique. Selon elles, cette stratégie permet de diversifier les contenus abordés en classe, de dynamiser leur période d'enseignement et de s'assurer de maintenir l'attention et la concentration de tous les étudiants.

Moi, d'emblée, mes cours bougent beaucoup, c'est-à-dire qu'on a un bout théorie, on fait un exercice, on se lève on fait une mise en situation, on parle en grand groupe, je refais un bout de théorie. Je fais ça très diversifié, pour moi premièrement parce que je trouverais ça très plate de parler pendant trois heures. Puis pour eux, parce que je sais que la bouchée est trop grande à prendre quand je te lance trois heures de théorie. (Martine)

De plus, les enseignantes (n=4) trouvent important d'être accessibles et disponibles. Pour ce faire, elles offrent une présence avant et après le cours et un accompagnement personnalisé aux étudiants qui présentent des besoins particuliers. Selon une enseignante, cette stratégie permet de diminuer l'anxiété chez certains étudiants.

Je vais arriver des fois 30 minutes avant dans ma classe parce que je sais que ceux qui sont plus anxieux ont besoin de plus. Le fait d'arriver, d'ouvrir la classe plus tôt, des fois je vais être là à 7 h 30 le matin déjà à 7 h 45, le cours commence à 8 h 20 je commence à donner des indications, des trucs, des outils pour les aider. (Chantale)

Enfin, certaines enseignantes (n=5) vont offrir une flexibilité dans le temps pour la remise des travaux, dans les échéanciers de projet ou encore pour les examens. Elles sont d’avis que cette flexibilité permet aux ÉSH d’assimiler les concepts pédagogiques enseignés et d’atteindre les objectifs au même titre que les ÉSNH. En effet, les enseignantes soulèvent que les ÉSH ont parfois seulement besoin qu’on leur accorde un peu plus de temps et cette notion de temps semble importante, voire incontournable pour les enseignantes de ce département. Les enseignantes mentionnent l’importance de cette flexibilité, qui permet aux étudiants d’être accompagnés adéquatement, d’atteindre les objectifs du cours et de réussir.

Pour eux, c’est plus un ajout de temps, donner des délais, être plus flexible par rapport à des remises de travaux. En stage aussi. Ouvrir un peu plus les échéanciers. (Camille)

Il est en apprentissage et il doit être conscient de ses forces et de ses difficultés et cela peut devenir une force. Il faut prendre le temps de travailler avec l’étudiant. Ce sont des étudiants qui inévitablement vont avoir besoin d’un peu plus de temps pour soit assimiler des concepts, soit les mettre en mots ou les verbaliser. (Jessica)

Rendre les contenus accessibles et en valider la compréhension

Une autre pratique pédagogique courante chez les enseignantes interrogées est de rendre le contenu des cours accessible aux étudiants dans les « ressources¹⁸ ». En effet, pour certaines enseignantes (n=2), le fait de rendre le contenu disponible aux étudiants avant les cours leur permet de se préparer s’ils le souhaitent, en faisant les lectures, en identifiant leurs questions ou, tout simplement, en imprimant les contenus afin de pouvoir

¹⁸ Bibliothèque du cours. Les enseignantes y insèrent, sous forme de documents, la matière, des lectures de référence, les travaux, plans de cours, échéancier, etc.

les annoter plus facilement en classe. De plus, que ce soit via la plateforme web que le Cégep utilise pour faciliter la communication enseignant-étudiant ou en présentiel à chaque début de cours, répondre aux questionnements sur la matière enseignée, faire des rappels, valider constamment la compréhension et se réajuster en cas de besoin semblent des stratégies utilisées par les enseignantes (n=5) afin de s'assurer de la compréhension des étudiants. En effet, les enseignantes utilisent plusieurs synonymes ou vocabulaires pour décrire un concept pédagogique ou encore clarifier le plus possible les consignes d'un travail afin de soutenir l'apprentissage de l'étudiant et que ce dernier ait tout en sa possession pour exécuter les exigences demandées.

Je leur fournis la semaine d'avant les notes qu'ils vont avoir besoin pour la semaine d'après. Comme ça, ils peuvent avoir le matériel en main s'ils sont plus comme ça [...] Après ça, je leur laisse la possibilité de parler, de pouvoir clarifier. Le vocabulaire, les symboles, ça je le fais souvent. Quand ils ne savent pas un mot qu'est-ce que ça veut dire, de le décrire, de le définir, le mettre dans d'autres mots [...] Je le reprends aussi, je le remâchouille. (Martine)

Je fais toujours un retour à chacun des cours pour m'assurer de la compréhension qu'il y a eue à l'autre cours d'avant. Ça me permet de me réajuster [...] après ça, je suis toujours disponible aussi pour les questions, les ajustements. Ça je pense que c'est aidant pour les jeunes. (Jessica)

5.4 Le point de vue des enseignantes sur la mise en œuvre du programme « T'es prêt »

Cette section des résultats présente le point de vue des enseignantes de la TÉS sur la mise en œuvre du programme « T'es prêt ». Leur point de vue sur les objectifs du programme, les appréhensions et les obstacles perçus dans sa mise en œuvre, ainsi que les éléments facilitant son déroulement seront dès lors mis en lumière.

5.4.1 Les objectifs du programme et les cibles à atteindre

La mise en œuvre du programme « *T'es prêt* », ayant comme cadre théorique la CUA, fut l'avenue retenue par l'équipe départementale pour mieux répondre aux besoins des ÉSH. Lors de la première entrevue (T1), les enseignantes ont été invitées à synthétiser l'objectif du programme. Elles étaient unanimes (n=7) à préciser que l'objectif de « *T'es prêt* » consiste à outiller les étudiants dans leur organisation et la gestion de leur anxiété, deux difficultés qui, selon elles, sont interreliées. En poursuivant l'objectif d'outiller les étudiants, les enseignantes souhaitent mettre en place de nouvelles stratégies pédagogiques. Ainsi, elles favorisent leur autonomie et leurs apprentissages, tout en facilitant leur parcours scolaire.

*Ça vise à mieux outiller les étudiants par rapport à leur anxiété [...]
On vise aussi à aider les étudiants à mieux s'organiser, avoir une
meilleure planification. L'un ne va pas sans l'autre, si tu es mieux
organisé et planifié, ton anxiété risque fortement de diminuer.
(Chantale)*

*Diminuer l'anxiété, leur donner des ressources beaucoup
d'organisation, parce que c'est beaucoup ça. Quand on parle de
stress, c'est souvent lié à l'organisation, travailler leur organisation
pour qu'ils soient plus autonomes, qu'ils aient moins besoin puis
qu'ils puissent s'apaiser eux-mêmes, s'organiser eux-mêmes, trouver
leurs ressources. (Martine)*

De plus, plusieurs enseignantes (n=5) voyaient, dans la mise en œuvre de ce programme, une opportunité d'amélioration de leurs pratiques pédagogiques. Plus spécifiquement, elles souhaitent améliorer leurs façons d'enseigner, se perfectionner, devenir de meilleures pédagogues et actualiser leurs connaissances et leurs pratiques pédagogiques aux nouvelles réalités étudiantes, et ce, afin de répondre aux besoins de leurs étudiants.

Il y a quelque chose qui ne fonctionne pas dans la façon qu'on le fait. Je l'ai dit à mon équipe qu'il fallait arrêter de pelleter des nuages et de se regarder le nombril et y faire face qu'ils [les étudiants] ont besoin de plus. Ce n'est pas de machines qu'ils ont besoin, ce n'est pas du temps seul à faire un examen, ils ont besoin de plus d'accompagnement. (Chantale)

Je trouve ça le fun qu'on prenne le temps de travailler à toujours s'améliorer. Je trouve ça positif, de pas juste rester stagné là puis de bof... « sont comme ça puis c'est tout ». Je ne trouve que ça ne mène nulle part. Donc, on s'actualise, les élèves changent, c'est à nous autres de s'actualiser puis de changer aussi nos approches. Je trouve que c'est positif dans ce sens-là. Ça peut juste avoir des effets positifs. (Martine)

5.4.2 Les appréhensions à la mise en œuvre du programme « T'es prêt »

Les caractéristiques des étudiants en TÉS ont amené les enseignantes interrogées à se mobiliser afin de prendre en compte les nouvelles réalités et les défis pédagogiques qu'elles vivent dans l'accompagnement de leurs étudiants, et ce, plus particulièrement auprès des ÉSH. Cependant, les enseignantes ont identifié quelques appréhensions avant la mise en œuvre du programme, puisque celui-ci exigeait l'acquisition de nouvelles connaissances, ainsi que des modifications dans leurs pratiques. En effet, la crainte que l'engouement envers le programme décroisse, le temps nécessaire à l'appropriation du programme et le manque d'intérêt possible des étudiants envers le programme sont les appréhensions soulevées par les enseignantes. Elles seront décrites dans les lignes qui suivent.

Avant la mise en œuvre du programme, deux enseignantes manifestaient un engouement plus mitigé pour celui-ci en raison de certaines craintes qu'elles jugeaient fondées. Selon elles, le début d'un programme engendre habituellement de l'enthousiasme, qu'elles qualifiaient de « lune de miel ». Toutefois, les tâches quotidiennes liées à

l'enseignement (ex. : projets pédagogiques, la correction et la supervision de stage) limitent souvent le temps disponible pour s'impliquer dans de nouvelles activités. Pour ces raisons, ces enseignantes craignaient que le réinvestissement des activités du programme dans d'autres contextes soit escamoté.

Que nous le présentons [le programme] et que la semaine d'après nous sommes dans le jus. Au début, c'est beau, c'est ce qu'on appelle la lune de miel. Quand nous avons 3 projets, des examens, de la correction, les stages, tout ce cela implique, ça prend une bonne organisation, une bonne structure [...] j'expérimente. Ce n'est pas clair encore comment je vais tout organiser cela, je vais y arriver, je n'ai pas de doute. (Chantale)

D'autres enseignantes (n=3) soulignaient que l'appropriation d'une nouvelle approche demande du temps de formation, des suivis et de la pratique avant que celle-ci ne soit intégrée comme une habitude dans leur pratique professionnelle. Le fait que les enseignantes ne soient pas nécessairement dégagées pour se familiariser à la CUA était donc identifié comme un frein possible au développement du programme. Malgré son intérêt à participer au programme, une enseignante s'inquiétait d'ailleurs de sa capacité à s'y impliquer pleinement. Elle percevait plusieurs obstacles possibles au bon déploiement des activités qu'elle était invitée à piloter, tels que le manque de temps pour se préparer adéquatement, ainsi que sa charge de travail déjà imposante.

C'est aussi comment on va l'emmener, comment on va le vendre, comment on va le comprendre. Moi, ce qui m'inquiète c'est qu'il faut que j'invente quelque chose pour un groupe avec lequel je n'ai pas de lien encore. Cette petite pression que je n'ai pas d'habitude, il faut que ça clique rapidement. Les activités des semaines 3-4-5 cela ne me donne pas grand temps. Si, par exemple, un inconnu arrive et vient me donner une formule pour mieux m'organiser dans la vie, il est probable que je n'en ai rien à cirer, excuse-moi le terme. Je vais l'écouter, mais je vais retourner à ma vie. (Chantale)

Certaines appréhensions des enseignantes étaient plutôt liées aux réactions des étudiants. En effet, certaines (n=4) craignaient que les étudiants ne s'intéressent pas aux activités proposées ou ne ressentent pas le besoin d'y participer. À leurs yeux, il y avait un risque que les étudiants n'ayant pas nécessairement besoin d'outils ou de stratégies supplémentaires décrochent du contenu proposé dans le programme ou le trouvent infantilisant. En outre, étant donné les services déjà offerts au sein de l'établissement, certaines participantes (n=2) craignaient que le contenu du programme soit redondant pour les étudiants. La crainte que les étudiants se désengagent était donc présente dans le discours de ces enseignantes (n=4).

J'ai l'impression qu'il y a des choses là-dedans qui ont déjà été faites. S'asseoir avec les étudiants, regarder comment ils vont faire, comment ils vont s'organiser, il y a déjà des choses que j'ai peur que ça soit un peu... sans dire redondant... je ne sais pas. Il y a une partie là-dedans, mais je ne connais pas assez pour dire ça, mais je sais que ce sont des étudiants qui ont eu des services. Est-ce qu'on fait ce qui a déjà été en place ? J'ose croire que non. Puis je reviens sur... ça c'est moi, je crois beaucoup à l'individuel, au lien, il y a déjà un programme qui existe avec les premières années. Il y a un prof pivot.
(Béatrice)

Les éléments négatifs pour un étudiant qui n'en a pas de besoin, il y en a dans la cohorte à qui je n'aurais pas besoin de présenter ces outils-là, qu'ils s'emmerdent un peu. Je ne voudrais pas que ce soit enfantin et qu'il ait l'impression qu'on le prend par la main. Je ne veux pas perdre aussi ces étudiants-là qui en ont plus ou moins besoin. (Camille)

Bref, avant la mise en œuvre du programme, les enseignantes craignaient une baisse de l'engouement de départ, notamment en lien avec leur emploi du temps chargé. Dans le même sens, elles étaient préoccupées à l'idée que leur implication dans le programme leur demande trop de temps. Elles étaient également soucieuses de conserver l'intérêt des étudiants pour qui les activités étaient proposées.

Lors de la deuxième entrevue (T2), les enseignantes ont été invitées à élaborer leur point de vue sur les obstacles vécus en lien avec le déploiement du programme. Les enseignantes (n=4) n'en ont nommé aucun. Il faut spécifier que le programme n'a pu être déployé dans son entièreté en raison de la pandémie, ce qui limite le bilan qui peut en être fait. Leur expérience demeure somme toute positive.

5.4.3 Les facteurs facilitant la mise en œuvre du programme « T'es prêt »

Avant la mise en œuvre du programme, les enseignantes (n=7) ont été questionnées sur les éléments qui, selon elles, seraient susceptibles de faciliter la mise en œuvre du programme « *T'es prêt* ». Parmi ces sept enseignantes, quatre ont participé par la suite à une activité de lancement leur permettant d'en apprendre davantage sur l'approche utilisée et les activités du programme qu'elles étaient invitées à piloter dans leur cours. Les éléments facilitant la mise en œuvre du programme ont donc été analysés en deux temps, c'est-à-dire avant et après le déploiement du programme. L'adhésion au programme, l'accompagnement offert par l'équipe de recherche, la communication entre les enseignantes et les chercheurs, la formule « clé en main » adaptative et la cohérence entre le contenu des cours et les activités étaient alors des éléments facilitant soulevés par les participantes.

L'adhésion des enseignantes au programme

Selon certaines enseignantes (n=4), un premier élément facilitant concernait l'adhésion au programme et à l'approche de la CUA. Selon elles, pour qu'un tel programme puisse se déployer, il importait de croire à la philosophie qui en découle. Pour y adhérer,

cette approche devait, selon leurs dires, « *les rejoindre intérieurement* », c'est-à-dire les attirer, rejoindre leur personnalité et leurs intérêts, tout en s'inscrivant dans leurs valeurs. À titre d'exemple, une répondante a mentionné que le programme stimulait sa créativité, une qualité qu'elle possédait déjà avant sa participation au programme.

Les éléments qui peuvent faciliter ça, premièrement c'est d'y croire. Je pense que comme personne, il faut croire que quand tu amènes des outils, tu les amènes pour tout le monde puis ça va servir à tout le monde. Faut croire, moi je dirais, que ce qui va faciliter ça, que tous les étudiants ont une capacité d'y arriver. Donc je vais leur donner les outils pour qu'ils y arrivent, maintenant on va les ajuster un peu, dépendamment de ce qu'ils vont nous demander, ça, c'est certain. Mais faut croire à cette notion-là. Donc, je ne le saurais pas ce qui peut faciliter ça, c'est de le faire, c'est d'y croire. (Béatrice)

Au départ, je me sens outillée, ce sont des choses que j'aime. Ce sont des sujets que j'aime, ce sont aussi des façons, des stratégies pédagogiques que j'aime. Ce matin en plus c'est plaisant cela donne le goût, mais personnellement je suis prête. (Amélie)

À ce sujet, une enseignante a mentionné que l'adhésion personnelle aux principes et aux valeurs du programme constituait un premier niveau, auquel s'ajoutait l'adhésion collective de l'ensemble des collègues impliqués. Ce deuxième niveau d'adhésion était, de son point de vue, un facteur de succès supplémentaire à la mise en œuvre du programme. Pour elle, cette adhésion départementale devait se faire en équipe et être déployée avec cohérence entre les enseignantes qui dispensaient des cours aux étudiants de première année. Dans cette perspective, elle soulignait que la CUA et les activités du programme seraient plus efficaces si elles étaient utilisées par toutes les enseignantes.

C'est clair que le manque de cohérence entre les collègues, que si avec les étudiants de première année on décide qu'on utilise une certaine approche puis ce n'est pas tout le monde qui le fait, ça ne m'empêche pas de le faire, c'est moins efficace à mon avis. (Stéphanie)

De plus, il importait pour certaines enseignantes (n=2) de recevoir de l'information, de la formation continue, et un soutien professionnel et personnalisé pour faciliter l'appropriation et l'adhésion au programme et son approche. Une enseignante a mentionné que cette adhésion passait par l'appropriation. Pour s'approprier le programme, elle estimait qu'elle devait recevoir de la formation en termes de connaissances, mais également avoir la possibilité de réinvestir ces connaissances, d'en discuter, de les appliquer, ainsi que de recevoir de la rétroaction et du soutien entre les moments de perfectionnement. Ce soutien devait être dispensé de façon flexible et avec ouverture afin de répondre aux besoins diversifiés des enseignantes.

C'est d'avoir du support technique. C'est d'avoir des formations, c'est d'avoir des discussions. Le tableau qui est là, il est beau, faut que je prenne le temps de me l'approprier. Donc, je pense que moi ce qui me stimule, c'est quand j'ai du perfectionnement de temps en temps puis qu'on peut y revenir, qu'on peut en discuter, appliquer, en discuter, puis qu'il y ait de l'ouverture qu'on applique, mais il n'y a pas de rigidité. (Chantale)

D'autres enseignantes (n=4) ont affirmé que les responsables de la recherche devaient également adhérer au programme afin de faciliter sa mise en œuvre. En effet, le fait que ceux-ci croient à ce projet et, plus particulièrement, aux compétences des enseignantes qui devaient le déployer, favorisait la motivation et l'ouverture des participantes. Cette adhésion des responsables de la recherche semble donc avoir joué un rôle important et avoir teinté, voire stimulé l'adhésion personnelle des enseignantes au programme. De plus, pour une enseignante, la crédibilité du centre de recherche ÉCOBES a également constitué un élément ayant facilité son adhésion au programme.

Parce que c'est une identité officielle ÉCOBES, peut-être même parce que c'est la personne qui porte le dossier qui a une crédibilité ou qui a des amis qui portent bien le dossier, je pense que ça, ça fait qu'on est en train d'installer des stratégies dans les cours, puis je suis très contente. Je souhaite que si ça fonctionne, le département embarque là-dedans, puis qu'on intègre ça dans nos cours [...] Je sens que ce sont des gens qui ont vraiment le goût, qui sont professionnels, qui font cela professionnellement. C'est bien fait. C'est la première fois que je participe à un projet comme cela. J'ai le goût de continuer. (Stéphanie)

Je sentais que [les responsables de la recherche] étaient vraiment contentes de notre travail. Pour les autres, je ne sais pas, mais moi je sentais que [les responsables de la recherche] y croyaient dans la façon dont j'allais transmettre cela aux élèves. Quand tu crois à l'autre, cela lui donne plus de force. J'étais fière de faire partie de ce projet-là et les [les responsables de la recherche] étaient vraiment tout le temps là et de bonne humeur, elles ne dérangent pas du tout dans le cours. (Amélie)

L'accompagnement proposé par les responsables du programme

Avant la mise en œuvre du programme, l'accompagnement fait par les responsables de la recherche était une attente et un élément perçu comme étant susceptible de faciliter la réussite du déploiement du programme pour les enseignantes (n=4). En effet, celles-ci souhaitaient une présence et une disponibilité devant cette démarche nouvelle, n'étant pas familières avec la recherche. Elles semblaient avoir besoin, selon leurs dires, d'être accompagnées dans ce processus et de pouvoir se référer à une personne lors de questionnements. L'accompagnement et le soutien des responsables de la recherche ont donc été perçus comme des solutions afin de répondre à ces besoins.

Au terme de leur expérience, les enseignantes étaient satisfaites du soutien reçu tout au long de la mise en œuvre du programme. Dans un premier temps, elles ont apprécié l'atelier de lancement. Il a permis, selon leurs dires, de bien décrire le contenu des ateliers

et l'approche de la CUA, ainsi que de déterminer le soutien offert par l'équipe de chercheurs. Cette activité fut très appréciée des enseignantes et semble les avoir rassurées. De plus, elle a permis, selon une répondante, de favoriser les échanges entre les enseignantes qui animaient les activités du programme, afin qu'elles puissent mieux coordonner leurs efforts dans la réponse aux besoins des étudiants.

Ce que je sens de [les responsables du programme] c'est que nous sommes supportées. Il y a des gens qui y mettent beaucoup d'effort et qui y croient [...] Je me sens outillée et je me sens supportée, appuyée. Ce n'est pas un problème je veux dire... Il y a [l'enseignante-chercheure] qui est là aussi, cela fait presque 20 ans que je travaille avec elle. Je n'ai pas peur de demander de l'aide au besoin. (Chantale)

Clairement la disponibilité de [les responsables de la recherche] dans ça [...] c'est motivant que nous nous voyions tout le monde et que nous sentions que tout le monde est sur la même longueur d'onde et nous voulons tous un peu la même chose pour nos étudiants. (Camille)

À la suite du déploiement du programme, le professionnalisme, l'accompagnement et l'intérêt manifesté par les responsables de la recherche étaient trois aspects positifs qui ressortaient dans les propos des enseignantes (n=4). Elles se sont senties soutenues et bien accompagnées tout au long du projet de recherche, que ce soit en classe ou lors de la préparation des activités. Elles ont souligné qu'elles appréciaient l'intérêt de l'équipe envers les activités réalisées dans le cadre du programme, de même que tout le soutien reçu dans sa mise en œuvre. La mise en œuvre du programme semble avoir été vécue dans une ambiance positive, favorisant le travail d'équipe et l'entraide.

C'est très positif, jamais je ne me suis sentie seule. Je sentais que j'avais une équipe derrière moi qui appuyait ce que je faisais. Aucune hésitation à dire cela. Je sentais aussi l'intérêt de [nom de la personne] entre autres par rapport aux ateliers qui étaient faits. Je trouve que c'était une bonne chose, c'était stimulant. (Camille)

J'ai eu beaucoup de plaisir dans la démarche. Je trouve que les filles ont fait un travail extraordinaire pour supporter et outiller les étudiants. (Stéphanie)

J'ai beaucoup apprécié, j'ai même été étonnée de tout le travail qui avait été fait. Je n'ai rien à dire. J'ai eu beaucoup de support, si j'avais des questions, je faisais valider mes choses par [Les responsables de la recherche] Les gens sont venus dans les classes pour voir le déroulement. J'ai eu un très beau support. (Chantale)

La communication entre les enseignantes et les responsables du programme

Avant la mise en œuvre du programme, les répondantes n'ont pas exprimé d'attentes en lien avec la communication. En revanche, cet élément positif a été identifié par les enseignantes (n=3) à la suite de la mise en œuvre du programme comme un élément important à maintenir pour favoriser sa mise en œuvre. En effet, les enseignantes ont apprécié le fait de recevoir des communications diverses de la part de l'équipe de chercheurs. Cette communication, faite par courriel, par un journal (T'es au courant), ou par des articles en lien avec les activités animées, permettait de garder les participantes à jour et stimulées par la recherche. Ainsi, la présence et la relance régulière de l'équipe de chercheurs qui assurait un suivi constant en utilisant plusieurs outils de communication, et ce, même en période de confinement, semble un élément ayant contribué de façon importante à la mise en œuvre du programme.

Très enthousiastes. C'était contagieux. Nous étions toujours stimulées par un article, par un courriel. Ils ont eu le journal TES. Toujours, pour nous garder à l'esprit ce projet-là et je pense que cela était positif. (Camille)

Au niveau des gens qui s'en occupent, tous les courriels que nous avons, c'est numéro un. J'ai trouvé cela très professionnel et le petit journal qu'ils nous ont envoyé aussi pendant le confinement c'était très bien fait. (Stéphanie)

La formule « clé en main » du programme et la possibilité de l'adapter

Avant l'implantation du programme, certaines enseignantes (n=3) mentionnaient l'importance que le programme soit « clé en main ». En effet, étant donné le temps nécessaire à l'appropriation du programme et à la construction des activités qui en découlaient, les enseignantes craignaient de ne pas avoir la disponibilité suffisante pour s'y familiariser. Afin de mieux les accompagner, une enseignante a été dégagée pour travailler sur la construction des activités avec les chercheurs, à la lumière des besoins que les enseignantes identifiaient chez les étudiants. Cette étape préparatoire a permis de présenter, lors de l'activité de lancement, des modules d'activités « clé en main » aux enseignantes, ce qu'elles ont particulièrement apprécié. Le fait de pouvoir modifier ou mettre à son image les ateliers du programme a été un élément ayant facilité la mise en œuvre du programme pour une enseignante. Une enseignante a mentionné que les outils développés par l'équipe de recherche étaient flexibles et qu'ils pouvaient facilement s'adapter à la personnalité de chaque enseignante.

La facilité des ateliers. Le peu de temps que cela nous demande de les organiser, c'est un peu la formule tout inclus je dirais. Arriver avec des pistes déjà réfléchies que nous pouvons adapter selon notre personnalité [...] Je trouve que les outils montés par [les responsables de la recherche] sont faciles et bien adaptés en classe. (Camille)

Une fois le programme terminé, les participantes affirment avoir apprécié la facilité et la simplicité des explications fournies lors de l'application des ateliers. À cet égard, une

enseignante a mentionné avoir apprécié pouvoir pratiquer les activités avant de les faire vivre aux étudiants et semblait satisfaite de la fluidité du contenu des activités.

J'ai trouvé cela vraiment professionnel. Au départ, quand ils nous l'ont présenté, c'était plaisant d'avoir les outils et même de pouvoir les pratiquer avant de le faire avec les élèves. J'ai trouvé que les outils étaient faciles, simples à suivre, moi j'avais 5 ateliers, mais j'ai eu le temps d'en faire 3. Ils étaient bien développés. [...] Pour ce qui est de ce que j'ai fait, de ce que j'ai réalisé, tout roulait bien. J'étais contente, c'était facile et cela coulait. (Amélie)

J'ai trouvé que cela était fait professionnellement. Nous étions bien informées. Les outils qui nous étaient fournis étaient bien expliqués aussi. Dans l'application, moi je ne faisais pas partie des professeurs qui l'appliquaient, mais je suis allée observer quelques fois dans un cours d'une collègue [...] Je trouve que c'est un beau projet. (Stéphanie)

La cohérence du programme avec les contenus des cours

De plus, à la suite de l'activité de lancement ayant eu lieu quelques semaines avant le déploiement des modules, les enseignantes (n=2) trouvaient intéressant que les thèmes abordés dans le cadre du programme s'inscrivent dans le contenu des cours et les compétences enseignées. À titre d'exemple, les activités en lien avec la gestion de l'anxiété ont été abordées dans le cours de relation d'aide et celles-ci semblent associées à la compétence pédagogique enseignée *protéger son intégrité*. Dans le même sens, les activités en lien avec la planification et l'organisation sont associées au cours d'accompagnement d'activité 1 et sont associées à la compétence *planifier une activité éducative*. Ainsi, l'attribution des activités a permis de faire des liens entre les contenus de celles-ci et les contenus des cours. Les répondantes (n=2) responsables d'animer les ateliers semblaient être d'avis que celles-ci n'engendraient pas de surplus pédagogique et que le tout s'intégrait facilement à la matière enseignée.

Des capsules, des stratégies pédagogiques qui sont impliquées dans les cours donc ce n'est pas un surplus. (Amélie)

Cela concorde beaucoup avec mon contenu, ça va être facile pour moi d'intégrer ça. Je pense que c'est un peu cela le but du programme c'est que ce soit intégré à nos contenus que ça s'intègre facilement. (Camille)

Bref, l'accompagnement proposé, la communication, la formule « clé en main » et la complémentarité entre les contenus du programme et les compétences enseignées constituaient, pour les enseignantes (n=4), des éléments ayant facilité la mise en œuvre du programme « *T'es prêt* ».

CHAPITRE 6

DISCUSSION

Ce chapitre discute les résultats obtenus lors des entrevues réalisées auprès d’enseignantes en TÉS du Cégep de Jonquière en fonction des deux objectifs spécifiques, à savoir : (a) décrire le point de vue des enseignantes sur les caractéristiques et les besoins des ÉSH, de même que les pistes d’actions ou solutions mises en place dans leur enseignement; (b) identifier aux yeux des enseignantes, les appréhensions et les éléments facilitant liés à l’implantation du programme « *T’es prêt* » inspiré de la conception universelle des apprentissages (CUA). Les résultats reliés à ces entrevues sont analysés à la lumière des écrits scientifiques recensés au sujet de la perception des enseignants sur les besoins des ÉSH, ainsi que certaines recherches-actions ou stratégies pédagogiques facilitant l’accompagnement de ces apprenants. Les résultats sont également analysés sous l’angle du cadre de référence privilégié dans ce mémoire constitué de deux modèles théoriques : (a) le modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979) et (b) l’approche centrée sur les forces de Rapp et Goshcha (2012) et Saleebey (1996). En terminant, les forces et les limites de cette recherche sont présentées, ainsi que les perspectives de recherches futures et les retombées sur la pratique du travail social.

6.1 Le point de vue des enseignantes sur les caractéristiques et besoins des ÉSH

L’augmentation du nombre d’ÉSH inscrits dans une formation collégiale n’est plus à démontrer et est recensée dans les différents établissements postsecondaires (Ducharme et Montminy, 2012; Jorgensen, Fichten et Havel, 2012). Les enseignantes rencontrées en

entrevue vivent également cette réalité au département d'éducation spécialisée au Cégep de Jonquière. Ces dernières constatent une augmentation marquée d'ÉSH et ayant des diagnostics leur permettant d'avoir accès aux services adaptés. Ces difficultés pouvant être rencontrées par des ÉSH amènent, selon ces enseignantes, plus d'abandons, d'échecs et de démotivation chez leurs étudiants. De plus, si l'étudiant ne déclare pas sa condition, il peut être complexe pour les enseignantes d'accompagner adéquatement celui-ci. Plus spécifiquement, les répondantes constatent certains défis chez leurs étudiants, tels qu'une augmentation de l'anxiété, un manque de stratégies organisationnelles et de planification, ainsi que des problèmes liés à l'attention et à la concentration. Elles considèrent également que plusieurs d'entre eux ont un vécu antérieur et des expériences de vie pouvant être douloureux qui peuvent nuire à leur parcours scolaire. Tous ces facteurs constatés par les enseignantes de la TÉS peuvent complexifier leur enseignement au quotidien. Malgré tout, elles semblent conserver et déployer des attitudes d'ouverture, d'adaptation, de compréhension, de disponibilité et de bienveillance envers l'inclusion de tous les types d'apprenants, notamment les ÉSH. À cet effet, St-Onge, Tremblay et Garneau (2010) mentionnent que les enseignants ayant des attitudes positives face aux différents troubles mentaux chez les étudiants se sentent davantage en confiance et compréhensifs envers ceux-ci et démontrent plus d'ouverture aux mesures de soutien.

De plus, certaines recherches (Bergeron, 2014; Bergeron et Marchand, 2015) révèlent que les enseignants ont une préoccupation en ce qui concerne le rythme d'apprentissage des ÉSH. En effet, l'hétérogénéité des apprenants demande une capacité d'adaptation chez les enseignants et exige du temps pour les rencontrer, répondre à leurs besoins et différencier leurs stratégies pédagogiques (Bergeron, 2014; Bergeron et

Marchand, 2015). Les enseignants ont une préoccupation de ne pas ralentir ou freiner les apprentissages des autres apprenants ayant des besoins moins grands. Dans le cadre de ce mémoire, les enseignantes rencontrées soulignent qu'elles offrent un soutien à l'ensemble des étudiants, ne faisant pas de distinction entre ceux en situation de handicap et ceux qui ne le sont pas. Toutefois, à l'instar de Bergeron et Marchand (2015), elles mentionnent que l'encadrement et l'accompagnement personnalisés afin d'écouter les étudiants et de les encadrer dans leur transition entre l'école secondaire et les études collégiales, tout en assurant leur intégration, leur demandent un investissement supplémentaire. Ce constat rejoint l'importance de s'assurer pour les enseignantes que l'étudiant développe une relation positive avec son microsystème (Bronfenbrenner, 1979) qu'est le cégep ainsi que les acteurs qui s'y retrouvent comme, par exemple, l'enseignante pivot. De plus, cet investissement permet de rejoindre le troisième principe de l'approche centrée sur les forces, qui souligne l'importance d'intervenir de manière souple et variée (Tarabulsky et al., 2008). Étant donné que les apprenants n'ont pas les mêmes besoins ni les mêmes forces personnelles et environnementales, il importe de tenir compte de la situation de chacun et de faire preuve d'adaptation et d'ouverture dans la réponse à leurs besoins.

Dans le même ordre d'idées, plusieurs chercheurs (Bergeron, 2014; Courcy, 2015; Dion 2013; Espinosa, 2003; Rousseau, 2006) sont d'avis qu'une relation positive entre l'enseignant et l'apprenant facilite la réussite scolaire des ÉSH. Cette relation peut se développer de différentes façons, notamment par la mise en lumière des forces, des intérêts et des passions des étudiants que l'on retrouve dans l'ontosystème (Bronfenbrenner, 1979). En ne définissant pas les étudiants en se centrant sur leur diagnostic, les enseignantes arrivent à établir une relation positive avec eux, en misant sur leurs compétences plutôt que

sur leurs déficits. Cette façon de faire concorde avec le premier principe de l'approche centrée sur les forces, qui propose de miser sur les compétences plutôt que sur les déficits des étudiants (Tarabulsy et al., 2008). Pour les enseignantes en TÉS, l'importance d'avoir un lien de confiance et une relation authentique avec leurs étudiants, incluant les ÉSH, est un élément important dans l'enseignement qu'elles dispensent. Ce lien significatif permet, selon elles, d'amener l'étudiant à faire l'introspection nécessaire pour être éducateur spécialisé, en favorisant la découverte de son identité, en termes de forces et de limites, et de favoriser sa réussite scolaire. Ce lien permet également aux enseignantes de la TÉS de connaître les microsystèmes (Bronfenbrenner, 1979) des étudiants, les risques et les occasions de chacun d'eux et, ainsi, de référer ceux vivant des défis vers les bons services, un rôle qui semble particulièrement important dans leur discours. Pour ce faire, les enseignantes doivent connaître les différents services aux étudiants offerts dans le collège, leurs rôles ainsi que leurs champs d'expertise et d'intervention, pour ensuite faire les références nécessaires entre ceux-ci et les étudiants. Cette connaissance et reconnaissance pourraient avoir un impact positif sur les microsystèmes (Bronfenbrenner, 1979) de l'étudiant, puisqu'elles favorisent le développement d'un travail de collaboration entre les étudiants, les professionnels et les enseignantes. En effet, comme le soulève le FECQ (2011), la création d'équipes multidisciplinaires, incluant par exemple un enseignant pivot dans les départements d'enseignement, permet un travail de collaboration entre les différents acteurs qui gravitent autour de l'étudiant, ce qui favorise la mise en place d'un filet de sécurité, la concertation des ressources et un continuum de services. Ce principe est d'ailleurs soulevé par Tarabulsy et al. (2008) comme étant central dans l'approche centrée sur les forces.

Cependant, les enseignantes insistent sur le fait que certaines responsabilités appartiennent à l'étudiant. À leurs yeux, ce dernier doit être en mesure de nommer ses besoins, de s'informer au sujet des services qui peuvent lui être offerts et de les utiliser. Ce même constat a été soulevé comme un élément faisant obstacle au soutien et à l'encadrement des ÉSH dans la recherche de Dion (2013) sur les représentations sociales des enseignants des secteurs collégial et universitaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean. En effet, les enseignantes de la TÉS sont disposées à faire des adaptations variées qui répondent aux besoins diversifiés des étudiants. En revanche, il est important pour ces enseignantes que les ÉSH se prennent en charge s'ils souhaitent des adaptations. Les enseignantes souhaitent développer leur débrouillardise, leur sens des responsabilités et leur autonomie, trois attitudes qui leur serviront dans leur futur professionnel. Cette façon de faire va dans le même sens que le deuxième principe de l'approche centrée sur les forces proposant de reconnaître le rôle actif de l'individu et le soutenir (Tarabulsky et al., 2008). L'étudiant est perçu comme ayant le pouvoir d'influencer les systèmes qui l'entourent. Cependant, comme d'autres recherches l'indiquent (Comité Interordres, 2013; Ducharme et Montminy 2012; Livneh, 2001; Raymond, 2012), il peut être difficile pour un ÉSH de s'ouvrir, de se dévoiler et d'aller chercher le soutien dont il aurait besoin. En effet, plusieurs caractéristiques faisant partie de l'ontosystème (Bronfenbrenner, 1979) de l'ÉSH peuvent freiner cette mobilisation d'aller vers les services. Par exemple, le jeune âge de l'étudiant, une faible estime personnelle, une personnalité introvertie, la crainte de dévoiler son diagnostic ou encore la difficulté à demander de l'aide, sont des risques pouvant influencer sa prise en charge (Black, Weinberg, Brodwin, 2015; Claiborne, Cornforth, Gibson et Smith, 2010; Comité Interordres, 2013; Marshak, Van Wieren, Ferrell, Swiss, Dugan,

2010; Raymond, 2012). Comme le soulignent Robert, Deburme et Joly (2016) dans leur recherche sur l'autodétermination des ÉSH au postsecondaire, ceux-ci n'ont pas eu au secondaire à aller chercher des services. Ils n'ont pas nécessairement développé cette prise en charge pour l'obtention de soutien. Or, une fois au Cégep, c'est ce qu'on attend et exige d'eux. Il semble donc approprié d'offrir une transition douce en offrant un accompagnement flexible et adaptatif pouvant diminuer au fil des sessions, afin que l'autonomie et l'autodétermination de l'ÉSH se développent graduellement et lui permettent d'avoir un rôle actif dans la réponse à ses besoins.

D'autres écrits mettent en lumière les appréhensions des enseignants sur les services et les accommodements offerts aux étudiants. Par exemple, dans l'étude de Bergeron et Marchand (2015), les enseignants interrogés redoutaient que les accommodements soient trop nombreux et deviennent une « béquille », craignant que les étudiants n'aient pas la capacité de répondre aux exigences du marché du travail lorsque les accommodements cesseront. Cette même inquiétude face au marché du travail a été soulevée par certaines enseignantes lors des entrevues en lien avec l'augmentation des difficultés identifiées chez les étudiants.

De plus, certaines études démontrent que les enseignants sont généralement peu préparés à répondre aux besoins des apprenants à risque et des ÉSH (Forlin et al., 2009; Titone, 2005). Certains travaux démontrent cependant que lorsque les enseignants ont de la formation sur les besoins des ÉSH, ils peuvent échanger sur des stratégies pédagogiques et d'enseignement, ce qui diminue leurs appréhensions envers eux, puisqu'ils développent leurs connaissances sur leurs besoins ainsi que sur les attitudes et les rôles à développer

pour leur venir en aide. Les répondantes à cette étude ont, quant à elles, un sentiment d'efficacité personnelle probablement associé à leur formation académique. En effet, avant d'enseigner en éducation spécialisée, elles ont travaillé comme éducatrices spécialisées, enseignantes en adaptation scolaire et travailleuses sociales. Elles ont donc eu à œuvrer auprès de personnes ayant des besoins particuliers, des troubles ou des handicaps. Ainsi, elles ont travaillé à inclure ces clientèles dans divers milieux de vie comme l'école. Elles sont déjà informées, sensibilisées et conscientisées sur les attitudes qui facilitent l'accompagnement des ÉSH. Cependant, ces compétences ne sont pas sans risque, puisqu'elles mentionnent avoir parfois de la difficulté à distinguer leur précédent rôle d'aidantes et leur rôle actuel d'enseignantes. Ainsi, ce qui semble un atout dans l'accompagnement des ÉSH peut aussi constituer une source de confusion dans certaines circonstances. En effet, comme le nomme Alexandre (2017), les enseignants du collégial ont été engagés pour leur expertise disciplinaire et non pour leur savoir-enseigner. Dans ce cas-ci, leur expertise disciplinaire et leurs connaissances des besoins auprès de personnes ayant des vulnérabilités peuvent être perçues comme des forces dans la mesure où leur rôle d'enseignante est maintenu et qu'il ne bascule pas dans un mandat de relation d'aide. Dans le cadre de cette recherche, les enseignantes ont soulevé davantage cet enjeu dans leurs propos que le besoin de formation sur les ÉSH.

En somme, les enseignantes de la TÉS constatent une augmentation des défis chez leurs étudiants. En plus d'une augmentation marquée d'ÉSH inscrits à la TÉS, elles remarquent, de façon plus générale à l'ensemble des apprenants, une augmentation de l'anxiété, un manque d'organisation et des difficultés plus grandes liées à l'attention. De plus, plusieurs étudiants inscrits à la TÉS ont des expériences de vie antérieures pouvant

nuire à leur cheminement scolaire. Tous ces aspects provenant de l'ontosystème, du microsystème et du chronosystème (Bronfenbrenner, 1979) de l'étudiant sont des risques remarqués chez les enseignantes rencontrées. Pour pallier ces défis, les enseignantes de la TÉS ont proposé de se mobiliser en participant à une recherche-action visant à différencier leurs stratégies pédagogiques. Les éléments qui ont facilité et qui ont fait obstacle à la mise en œuvre de ce projet sont discutés dans la prochaine section.

6.2 Les éléments facilitant l'implantation du programme « *T'es prêt* »

Dans l'analyse du discours des répondantes, trois principaux éléments semblent avoir facilité la mise en œuvre du programme « *T'es prêt* ». Ces éléments concernent l'adhésion à l'approche de la CUA et à la vision du programme, la formation et l'accompagnement reçus par l'équipe de chercheurs, ainsi que la flexibilité ou la possibilité d'adapter le contenu des activités « clé en main ».

D'une part, Courcy (2015) soulève que l'apprentissage de la profession enseignante au collégial s'effectue de façon autonome, donc selon les intérêts de chaque enseignant. L'intérêt, mais aussi l'adhésion pour cette pédagogie inclusive qu'est la CUA, était présent chez les enseignantes de la TÉS, ce qui fut un élément facilitant son déploiement. En effet, pour le CAPRES (2015), une des conditions de réussite pour mettre en place la CUA dans un établissement scolaire et ensuite dans diverses classes est, en premier lieu, d'adhérer aux fonctionnements et lignes directrices de cette approche. Elle doit être valorisée et vue comme un projet éducatif. Si les enseignants n'adhèrent pas à cette approche, il sera difficile de la déployer. Chez les enseignantes de la TÉS, cette adhésion présente avant même la mise en œuvre du programme, a été identifiée comme une condition gagnante

dans son déploiement. Pour elles, ce projet de recherche a été perçu comme une opportunité d'amélioration de leurs pratiques pédagogiques inclusives afin de répondre aux besoins qu'elles identifiaient chez leurs étudiants. Plus spécifiquement, elles souhaitaient améliorer leurs façons d'enseigner, se perfectionner, devenir de meilleures pédagogues et actualiser leurs connaissances et leurs pratiques pédagogiques à la lumière des nouvelles réalités étudiantes, et ce, afin de répondre à leurs besoins. De plus, le fait que le programme ait été construit en fonction de leurs besoins et leurs attentes a, évidemment, facilité leur adhésion. Donc, l'ouverture et l'intérêt pour le programme et la pratique de la CUA ont constitué des assises importantes dans la mise en place du programme « *T'es prêt* ».

Un deuxième élément facilitant nommé par les enseignantes concerne la formation et l'accompagnement réalisés par l'équipe de recherche, et ce, tout au long du déploiement du programme « *T'es prêt* ». Tout d'abord, une formation avant le déploiement du programme sur la CUA et ses lignes directrices a été offerte aux enseignantes. Cette activité semble avoir permis d'augmenter les connaissances des participantes, mais surtout de confirmer leur sentiment d'efficacité devant ce nouveau projet. En effet, en discutant entre elles, ces dernières ont pris conscience conjointement qu'elles utilisaient régulièrement les principes de la CUA dans leur enseignement au quotidien. À titre d'exemple, elles utilisaient des outils variés qui stimulent les sens, offraient de l'évaluation formative, rendaient accessible la matière enseignée, faisaient une planification stratégique du temps et cherchaient à donner un sens à l'activité pédagogique. Cette formation semble avoir permis de rassurer les enseignantes dans leur sentiment d'efficacité et de confiance en elles avant même le déploiement du programme. Selon plusieurs chercheurs (Duchesne, 2002; Dubé et al., 2016; Gaudreau, Legault, Brodeur, Hurteau, Dunberry, Séguin et Legendre,

2008; Leyser, Zeiger et Romi, 2011; MELS, 2010a; Scott, 2018; Thomazet, 2008), en formant les enseignants, ceux-ci surmontent leurs peurs et leurs appréhensions, tout en permettant des moments d'échanges avec d'autres enseignants, de porter une réflexion sur leur pratique, de développer une conscience critique et d'avoir une meilleure connaissance de leurs rôles et de leurs responsabilités. De plus, si ces enseignants connaissent les pratiques d'inclusion scolaire, leur sentiment d'efficacité personnelle serait augmenté (Romi et Leyser, 2006). Ce sentiment, qui aurait une influence sur l'adoption de nouvelles pratiques éducatives et pédagogiques et sur la confiance en leurs capacités, serait renforcé par la formation des enseignants (Dubé et al., 2016; Scott, 2018). Il semble donc important d'offrir de la formation et la possibilité de développer des connaissances sur les approches pédagogiques inclusives au collégial, stratégie pouvant être déployée par l'organisation scolaire, ce qui permet d'élargir les cibles d'action, de prévenir et de répondre aux besoins grandissants des apprenants (Tarabulsky et al., 2008).

Par ailleurs, le développement des connaissances et compétences en lien avec leurs pratiques pédagogiques ne semble pas s'arrêter à la formation reçue préalablement au déploiement du programme « *T'es prêt* ». En effet, les enseignantes soulignent, comme élément facilitant la mise en œuvre du programme, l'importance de l'accompagnement constant réalisé par l'équipe de chercheurs pendant le déploiement du programme et pour la recherche-action. Dans le même sens, Bélanger (2004) indique que les enseignants souhaitent recevoir un accompagnement, des suivis réguliers et des occasions pour échanger sur leurs pratiques pédagogiques. À titre d'exemple, la formation continue serait une avenue profitable pour travailler sur les pratiques pédagogiques reliées à l'inclusion scolaire des ÉSH (Leathennan, 2007; Rousseau, McDonald et MacPherson-Court, 2004)

et, ainsi, améliorer la qualité de l'enseignement (Janney et Snell, 2006; MELS, 2010a; Nolet et McLaughlin, 2005). De leur côté, lors du déploiement du programme, une recherche de type action-formation, chapeautée par ÉCOBES, fut réalisée. Pour diriger ce type de recherche et en faciliter la mise en œuvre, des suivis et un accompagnement réguliers semblent pertinents (Catroux, 2010). Dans le déploiement du programme, cette façon de faire a permis aux enseignantes, accompagnées des chercheurs, d'être supportées à toutes les étapes de cette démarche, soit d'identifier les besoins des ÉSH, d'établir un plan d'action pour atteindre les objectifs du programme, de réaliser les activités du module en restant en contact avec l'enseignement au quotidien et l'équipe de recherche, de porter une réflexion sur leur pratique d'enseignement en lien avec les modules d'activité, d'être accompagnées dans la mise en place des stratégies pédagogiques inclusives et de contribuer, par le fait même, à leur propre formation continue comme enseignantes, à celle des autres membres de la recherche ou du département d'enseignement. De plus, l'accompagnement offert a permis aux enseignantes de répondre à leurs besoins et semble avoir eu un impact positif et sécurisant sur leur expérience lors de l'implantation de programme.

Finalement, les enseignantes mentionnent que la flexibilité dans le modèle « clé en main » du programme a été un élément facilitant sa mise en œuvre. Créé sur mesure selon les besoins exprimés par les enseignantes de la TÉS, le programme a permis de mettre en place des modules d'activités pouvant être adaptées à la « couleur » de chaque enseignante et déployées à leur guise durant la session. Cette formule leur a permis également d'utiliser leur créativité dans leur enseignement, ce qui a été très apprécié par certaines participantes. Les enseignantes ont pu adapter leurs activités proposées au fur et à mesure que celles-ci

se déployaient. De plus, elles nomment avoir apprécié que le contenu des modules soit complémentaire à la matière enseignée, ce qui a occasionné une moins grande charge de travail pour elles. Ces conditions reliées à la flexibilité sont gagnantes à leurs yeux, puisqu'il y a autant de variantes de cette forme de pratique réfléchie préalablement que d'enseignants et d'apprenants évoluant dans autant de situations particulières (Catroux, 2002). Le programme étant fait sur mesure pour le département de la TÉS, les enseignantes et l'équipe de chercheurs ont pu inventer leur propre méthodologie au fur et à mesure de la mise en œuvre du programme, ce qui a permis de rejoindre encore plus l'adhésion des participantes, puisqu'elles se sont senties considérées dans la démarche et reconnues dans leur rôle actif qu'elles y jouaient.

En somme, l'ouverture et l'intérêt des enseignantes pour cette initiative inclusive, la formation et l'accompagnement régulier offert par l'équipe de chercheurs, ainsi que la souplesse qu'offre le modèle de recherche-action augmentent les occasions et élargissent les cibles d'action (Tarabulsy et al., 2008). Dans un tel contexte, l'équipe travaille dans une perspective préventive afin de répondre aux besoins de l'ensemble des apprenants, en cherchant à avoir un impact positif sur les différents systèmes des étudiants (microsystème, mésosystème, exosystème) (Bronfenbrenner, 1979). De plus, ces façons innovantes et flexibles rejoignent à la fois les principes de la recherche-action-formation déployée pour ce programme, et celle de l'approche inclusive issue de la CUA, deux champs jugés prometteurs dans le domaine de l'éducation (CAPRES, 2015; Catroux, 2002; Rose et Meyer, 2000).

6.3 Les appréhensions des enseignantes quant à l'implantation du programme « *T'es prêt* »

Les enseignantes qui ont eu à déployer le programme « *T'es prêt* » ont aussi nommé deux grandes appréhensions avant la mise en œuvre du programme. En effet, le temps et l'investissement qu'exige l'appropriation du programme et celle de l'approche pédagogique inclusive ainsi que le réinvestissement des activités à faire auprès des étudiants constituaient des appréhensions présentes chez les enseignantes interrogées. La deuxième crainte concernait le désengagement ou le manque d'intérêt des étudiants vis-à-vis les activités proposées dans le cadre du programme.

Tout d'abord, l'appropriation du programme, la connaissance et l'application d'une approche nouvelle, en plus de la participation à une recherche, étaient perçues comme des sources de temps et d'investissement supplémentaires à la tâche régulière des enseignantes. Cette crainte nommée par les participantes dans le cadre de ce mémoire a également été rapportée par des enseignants ayant participé à l'étude de Kuman et Wideman (2014). Ceux-ci soulignaient que l'application de l'approche de la CUA impliquait une plus grande charge de travail. Lightfoot et Gibson (2005) font un constat similaire dans leur recherche, en affirmant que les enseignants ont dû multiplier les adaptations du contenu de cours, ce qui a constitué un investissement supplémentaire pour ceux-ci. Les enseignants de la recherche de Bergeron et Marchand (2015) en arrivent au même constat, en soulignant l'exigence en termes de temps inhérent à la participation à une recherche-action. Dans la présente recherche, les enseignantes ayant seulement une connaissance au sens large de la philosophie de la CUA devaient également développer leurs compétences pratiques de cette approche à travers le déploiement du programme et de leur participation à la

recherche-action-formation, ce qui a demandé du temps, de la pratique et du réinvestissement. Si la philosophie de cette approche est maintenant plus familière et comprise par de nombreuses enseignantes, les techniques et les principes qu'elle sous-tend ne se matérialisent pas toujours dans leur pratique. Cela crée un décalage important entre la philosophie inhérente à la CUA et son application concrète dans les pratiques des enseignants en milieu postsecondaire (Rose, 2006). Les recherches sur l'application de la CUA aux niveaux postsecondaires sont limitées (LaRocco et Wilken, 2013). Cette méconnaissance dans l'application peut être un frein à l'implantation d'initiatives reliées aux pratiques pédagogiques inclusives, puisqu'elle exige un changement de pratique, ce qui demande du temps et de l'investissement chez les enseignants, mais également dans les organisations scolaires. Cet intérêt pour la formation peut venir des enseignants, mais doit également venir d'une volonté institutionnelle de créer des changements organisationnels. En effet, comme il a été soulevé au chapitre deux, quelques auteurs (Black et al., 2015; Edyburn, 2010; Scott 2018) soulèvent l'importance d'une adhésion plus large que celle réalisée en classe par un enseignant et recommandent que la pédagogie inclusive soit intégrée dans le domaine de l'enseignement, pendant l'élaboration des différents programmes et plans de cours, dans les politiques de l'établissement. Sachant que la pédagogie inclusive peut être une piste de solution, davantage de ressources pourraient être synonymes de réussite scolaire pour un plus grand nombre. D'ailleurs, le premier chapitre démontre le nombre croissant d'ÉSH et fait état des modifications législatives pour devenir plus inclusif et favoriser la réussite scolaire et offre un rayonnement au niveau de l'exosystème et du macrosystème (Bronfenbrenner, 1979) de l'ÉSH.

De plus, une appréhension plus personnelle associée au réinvestissement des activités du programme tout au long de la session a été nommée comme un défi pour une enseignante. En effet, cette dernière a exprimé la crainte d'oublier de réinvestir les activités du module à divers moments dans la session afin d'ancrer les nouveaux apprentissages chez les apprenants. Cette crainte n'est pas répertoriée dans les écrits scientifiques recensés, mais nous semble malgré tout très pertinente pour le déploiement efficace d'un nouveau programme et de son approche. Pour contrecarrer cet obstacle, l'équipe de chercheurs a mis en place divers moyens de communication afin de tenir informées et stimulées les enseignantes qui déployaient les modules ainsi que les membres du département de la TÉS. Cette communication, faite par courriel, par un journal, par des articles en lien avec les activités animées, ou directement par les membres de l'équipe de recherche réactivait les connaissances et les actions en lien avec les activités du programme.

Pour finir, la crainte de désintéresser les étudiants qui pourraient ne pas se sentir concernés par le programme fut la dernière appréhension soulevée par les enseignantes avant le déploiement des activités. Les enseignantes craignaient que les activités reliées à l'organisation, l'anxiété ou l'attention, susceptibles d'être offertes par d'autres services, puissent devenir redondantes pour les étudiants. Dans le présent mémoire, nous ne pouvons mettre en lumière ou valider si cette crainte fut réellement vécue par les étudiants et perçue des enseignantes. En effet, en raison du contexte de la pandémie, le programme n'a pu être déployé dans son entièreté. En revanche, certaines études réalisées auprès d'étudiants ayant vécu des actions pédagogiques qui s'inscrivent dans l'approche de la CUA démontrent le contraire et soulignent que les actions posées par les enseignants dans une perspective de

pédagogie inclusive leur ont permis de diminuer le stress en lien avec la planification de la charge de travail (Kuman et Wideman, 2014). Ces étudiants affirment également avoir apprécié la flexibilité que l'application de cette approche offre dans les apprentissages, de même que la disponibilité des enseignants. En ce sens, elle semble avoir favorisé la réussite scolaire des étudiants, puisqu'ils ont eu une meilleure compréhension de la matière vue en classe et de meilleures notes (Kuman et Wideman, 2014; Black, Weinberg et Brodwin, 2015). Ainsi, ces actions ont permis aux étudiants d'augmenter les occasions reliées à leurontosystème (Bronfenbrenner, 1979), puisqu'elles favorisent le développement d'habiletés et de compétences personnelles. De plus, il est possible de supposer que cela augmente leur confiance personnelle, puisque ceux-ci vivent des réussites. Ces actions peuvent avoir des effets positifs sur le microsystème (Bronfenbrenner, 1979) scolaire de l'étudiant, si celui-ci perçoit sa sphère scolaire comme agréable et la relation enseignant-étudiant positive. C'est donc dire que les actions posées en termes de pédagogie inclusive, même si l'étudiant ne manifeste pas de besoin en ce sens, peuvent lui être bénéfiques un jour ou l'autre (CAPRES, 2015). Malgré tout, ces retombées positives n'ont pas pu être documentées dans le cadre de la présente étude.

6.4 Les forces et les limites de cette recherche

Cette section du mémoire présente les forces et les limites de celui-ci en lien avec la collecte de données réalisée auprès des enseignantes de la TÉS du Cégep de Jonquière.

6.4.1 Les forces de cette recherche

Ce présent mémoire a permis de documenter le point de vue des enseignantes de la TÉS sur les ÉSH inscrits dans cette technique et leurs besoins. À la lecture de leur discours, le point de vue de celles-ci sur les besoins des ÉSH est, somme toute, positif et empreint d'espoir pour leur parcours scolaire. Les alternatives et les stratégies pédagogiques se multiplient faisant place à des solutions innovantes et prometteuses comparativement à ce qu'on pouvait lire dans les écrits il y a deux décennies, dans lesquels la réussite scolaire des ÉSH aux études postsecondaires était perçue comme une situation complexe et exigeante. En effet, les établissements postsecondaires sont aujourd'hui davantage informés et formés sur les besoins des ÉSH et semblent démontrer un désir de persévérance et de réussite scolaires. Cependant, cette situation étant relativement nouvelle, ce mémoire permet de mettre en lumière le point de vue d'enseignantes voulant améliorer leurs pratiques pédagogiques afin de mieux répondre aux besoins grandissants des ÉSH. Pour ce faire, la formation des enseignantes sur la pédagogie inclusive, comme l'approche de la CUA, semble être un moyen prometteur et encourageant d'offrir un soutien adéquat aux ÉSH, mais également à tous les types d'apprenants.

De plus, le programme « *T'es prêt* », étant une initiative créée sur mesure par et pour les enseignantes du département de la TÉS et leurs étudiants, a permis de donner une voix aux enseignantes afin qu'elles partagent leur réalité d'enseignement au quotidien auprès des ÉSH, de les impliquer dans une démarche qui rejoint leurs valeurs personnelles et professionnelles, de documenter certaines données qualitatives sur les éléments qui facilitent l'implantation d'un tel programme, ainsi que les obstacles pouvant être possibles. De plus, cette démarche a permis de mobiliser plusieurs acteurs appartenant à l'exosystème

(Bronfenbrenner, 1979) de l'étudiant en regroupant le département de la TÉS et le centre de recherche ÉCOBES afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et surtout d'explorer de nouvelles façons de faire pour répondre à leurs besoins, l'objectif étant de joindre une des voies d'action reliée au développement de la pédagogie inclusive du plan stratégique du Cégep de Jonquière.

Pour finir, en ce qui concerne la méthodologie utilisée, le choix d'entrevues semi-dirigées utilisées en deux temps, soit avant et après le déploiement du programme « *T'es prêt* », a permis de mettre en lumière le point de vue des enseignantes sur les besoins des ÉSH, sur les attitudes, rôles et stratégies pédagogiques utilisées pour soutenir adéquatement leurs apprenants. Ces entrevues ont également permis dans un premier temps de décrire les appréhensions et les attentes en lien avec le déploiement d'un programme, pour ensuite en valider sa pertinence.

6.4.2 Les limites de cette recherche

Il est important de soulever les limites de ce mémoire afin de les considérer dans l'analyse des résultats. Premièrement, l'échantillonnage restreint ne nous permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des enseignants au collégial ni même à l'ensemble des enseignants des différents départements des TÉS au Québec. De plus, le fait d'interpeller un échantillon d'enseignantes volontaires à cette recherche peut entraîner un biais dans les données recueillies, puisque les participantes rejointes faisant partie du même département d'enseignement ont tendance à se ressembler, entre autres au niveau du profil sociodémographique, de la formation et des expériences professionnelles reliées à la relation d'aide (Ouellet et Saint-Jacques, 2000). Qui plus est, les enseignantes volontaires

à participer à cette recherche sont susceptibles d'être déjà sensibilisées à l'importance de l'accompagnement des ÉSH et à la mise en place de stratégies pédagogiques inclusives. Pour finir, le sujet de ce mémoire peut susciter de la désirabilité sociale chez les enseignantes étant moins à l'aise de nommer certains aspects de leur point de vue en lien avec les ÉSH ou encore moins confortables avec le déploiement d'un programme dans son ensemble.

Un autre biais important de cette recherche est relié à la situation de la pandémie de la COVID-19. Cette situation n'a pas permis de compléter la recherche comme elle était prévue initialement. En effet, un troisième objectif, celui de documenter les retombées perçues par les enseignantes à la suite de leur participation au programme « *T'es prêt* », tant en ce qui concerne les étudiants que leur enseignement, n'a pu être développé comme il était prévu. En effet, si l'on fait le lien avec les six étapes de la recherche-action soit : (1) l'identification d'un problème pratique, (2) la définition d'une situation désirée, (3) l'élaboration d'un plan d'action, (4) la mise en œuvre du plan d'action, (5) l'évaluation et (6) la diffusion (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), seulement les trois premières étapes ont été complétées par l'équipe de chercheurs et les enseignantes de la TÉS. La quatrième étape, soit la mise en œuvre du plan d'action, a été réalisée en partie selon les moments où les activités étaient prévues dans la session des étudiants. En ce qui concerne ce mémoire, l'étape de l'évaluation correspond, d'une certaine, façon au troisième objectif de la recherche. Nous avons pu dégager quelques constats pertinents, sans évaluer pleinement les retombées du programme.

Pour finir, un dernier biais est soulevé, celui de la relation professionnelle de l'étudiante-chercheure avec le département de la TÉS. En effet, faisant partie de l'équipe de la TÉS à titre d'enseignante en éducation spécialisée au Cégep de Jonquière, l'étudiante-chercheure connaît bien et partage la réalité vécue des enseignantes de ce département. Elle entretient des liens professionnels avec celles-ci, ce qui a pu avoir un impact sur les réponses données par les enseignantes ayant participé au programme. Afin d'atténuer les biais identifiés ci-haut, l'étudiante-chercheure a redoublé d'efforts dans l'éthique qu'exige une recherche de cette envergure. En effet, c'est une tierce personne qui a fait la prise de rendez-vous avec les participantes, réalisé les entrevues et rédigé les *verbatim*. De plus, les noms des enseignants ont été modifiés et féminisés afin de diminuer les risques d'identification par l'étudiante-chercheure.

6.5 Les recherches futures et les retombées pour la pratique du travail social

Cette recherche et le programme « *T'es prêt* » sont en lien avec une voie d'action du plan stratégique du Cégep de Jonquière, soit de mettre en place des pratiques pédagogiques inclusives, innovantes et probantes en ajustant des stratégies d'enseignement en fonction de leurs effets sur l'apprentissage des étudiants. Ces pratiques pourraient, s'il y a diffusion des résultats auprès des diverses instances, être offertes à l'ensemble des apprenants de la TÉS ou encore, adaptées et exportables à d'autres départements vivant des défis similaires avec l'ensemble des apprenants, dont les ÉSH. Cela permettrait de rejoindre par le biais de pratiques pédagogiques positives, novatrices et préventives, les ÉSH sans nécessairement passer par un diagnostic confirmé en misant sur les compétences

plutôt que les déficits, tout en élargissant les cibles d'action (Tarabulsy et al., 2008) dans l'organisation scolaire qu'est le Cégep de Jonquière, ne s'arrêtant pas à la TÉS.

De plus, un travail de maillage et de collaboration entre divers acteurs, par exemple entre les enseignants pratiquant la pédagogie inclusive, le service d'animation et de développement pédagogiques et les différents services d'aide offerts à l'ensemble des apprenants, pourrait être fait dans le but d'offrir une cohérence, un éventail et un rayonnement des services offerts. Ce travail de collaboration pourrait également être développé entre les milieux scolaires postsecondaires et les étudiants intéressés, par exemple entre le cégep et l'université, dans un souci de rendre cette dernière transition scolaire plus efficace et douce pour ceux-ci ou encore d'assurer une continuité de services entre les deux institutions, comme c'est le cas présentement entre les écoles primaires et secondaires. Cela permettrait d'atteindre le dernier principe de l'approche centrée sur les forces, soit de viser la concertation des ressources et un continuum de services (Tarabulsy et al., 2008).

Ensuite, il serait intéressant de mener une recherche longitudinale, afin de vérifier si les retombées du programme se maintiennent dans le temps. En effet, ce genre de recherche pourrait se déployer dès l'admission des étudiants en éducation spécialisée, et prévoir des périodes charnières de collecte de données pendant le parcours de ceux-ci, par exemple, lorsque les étudiants sont en stage. Ces moments importants et anxiogènes chez les étudiants pourraient permettre de voir si les stratégies mises en place et les retombées s'estompent ou se maintiennent selon différents contextes académiques.

Pour finir, dans une prochaine étude, il pourrait être pertinent de comparer le point de vue des enseignantes à celui des étudiants qui participent au programme. En effet, demander le point de vue des étudiants sur les activités du module et les stratégies utilisées par les enseignantes permettrait de bonifier les activités du programme. Une étude comparant deux groupes d'étudiants, ceux qui bénéficient du programme et ceux qui n'en bénéficient pas, permettrait aussi de s'assurer que les retombées observées sont bien attribuables au programme dispensé.

CONCLUSION

Alors que les études postsecondaires étaient, auparavant, destinées aux étudiants dits « performants », elles sont aujourd'hui démocratisées à tous les types d'apprenants, peu importe leurs caractéristiques. Il importe donc aux établissements scolaires et à l'ensemble des acteurs qui travaillent à la réussite scolaire des étudiants de les inclure tous. Pour ce faire, des services et accommodements individualisés sont bénéfiques, mais ne suffisent plus et ne sont plus la seule avenue possible pour soutenir les étudiants et, plus précisément, les ÉSH. Le modèle social du handicap n'étant plus à démontrer, plusieurs approches pédagogiques inclusives s'en inspirent, comme la CUA, afin de privilégier une autre avenue possible pour répondre aux besoins de l'ensemble des apprenants.

Pour ce faire, l'enseignant, un des acteurs principaux à la réussite scolaire, peut en plus d'accepter les accommodements des étudiants, modifier ses stratégies pédagogiques afin de répondre à l'ensemble des besoins de ses apprenants. Cette approche est aujourd'hui bien connue et reconnue dans le domaine de l'éducation, mais très peu mise en action et encore moins documentée en ce qui concerne ses retombées chez les étudiants et les enseignants. Cette approche demande du temps, de l'investissement et des changements de pratique, ce qui la rend moins accessible qu'une formation ou une conférence. Le département d'éducation spécialisée du Cégep de Jonquière a souhaité, quant à lui, relever le défi et mettre en pratique cette approche auprès de ses étudiants et, plus particulièrement, auprès des ÉSH qui représentent le quart des étudiants inscrits. Les étudiants, ayant des difficultés marquées au niveau de l'anxiété, de l'organisation, ainsi que de l'attention et de la concentration, ne vont pas d'emblée chercher les services. Le programme « *T'es Prêt* »,

construit sur mesure pour les besoins de ces étudiants, a ainsi permis de leur offrir des outils en classe en utilisant les principes de la CUA.

Cette recherche soulève des constats intéressants en lien avec le point de vue des enseignantes de la TÉS sur les ÉSH et sur l'implantation du programme « *T'es prêt* ». En effet, en lien avec l'objectif 1 de la recherche, les enseignantes soulignent de nombreuses forces chez les ÉSH, soit leur motivation intrinsèque d'être en TÉS, leur persévérance et leur résilience. Parallèlement à ces forces, elles mentionnent également l'augmentation des difficultés chez les étudiants, entre autres l'anxiété, les problèmes d'organisation et les difficultés d'attention et de concentration. De plus, elles nomment que les étudiants de la TÉS ont un parcours de vie et des histoires antérieures douloureuses, ce qui peut occasionner des défis supplémentaires dans leur cheminement scolaire. Pour relever ces défis et mettre en place des pistes de solution, elles privilégient des attitudes d'ouverture, d'adaptation, de compréhension, de disponibilité et de bienveillance envers ceux-ci. Elles affirment également que leurs rôles en tant qu'enseignantes est de les accompagner dans les hauts et les bas de leur cheminement scolaire, en créant une relation significative et authentique avec ceux-ci, en les responsabilisant, tout en tentant de rester dans leur rôle d'enseignantes, limite pouvant chevaucher la relation d'aide en raison leur parcours professionnel et une bonne connaissance des besoins des ÉSH.

Afin de répondre au deuxième objectif de recherche, avant et après le déploiement du programme « *T'es prêt* », les enseignantes ont nommé des éléments facilitant son implantation. En effet, l'adhésion à un tel programme est le premier élément. Le fait de croire que l'approche rejoigne les valeurs des enseignantes et que l'équipe de chercheurs y

adhère sont des éléments qui facilitent son déploiement. Le deuxième élément est la formation offerte aux enseignantes sur l'approche pédagogique inclusive. En plus d'augmenter les connaissances pédagogiques des enseignantes, cette formation a permis de les sécuriser et d'augmenter leur sentiment d'efficacité, puisqu'elles ont constaté qu'elles pratiquaient déjà plusieurs principes de la CUA sans en être conscientes. Le troisième élément est en lien avec l'accompagnement de l'équipe de chercheurs envers les enseignantes qui déploient le programme. Un soutien et une communication offerts de façon constante et assidue permettent de rassurer les participantes, de stimuler leur engagement au projet et de favoriser les apprentissages de toutes les parties prenantes. Pour finir, les enseignantes nomment certaines appréhensions vis-à-vis le déploiement du programme. Ces dernières insistent sur le temps et l'investissement que peut prendre l'application d'une nouvelle approche, l'ajout d'un programme en plus de la recherche associée. L'emballlement présent avant la mise en place de ce programme peut ensuite faire place à la réalité du quotidien de l'enseignant et de ses nombreuses tâches, comme la préparation de cours, la supervision de stage ou encore la correction. Les enseignantes nomment également la crainte que les étudiants n'ayant pas de besoin particulier trouvent non pertinentes les activités du programme. Cette crainte n'a pu être validée, puisque le contexte de la pandémie a freiné le déploiement du programme et en a complexifié l'évaluation.

Somme toute, le modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979) a permis de faire des liens intéressants entre les différents systèmes de l'ÉSH et son milieu scolaire. Il a été possible de mettre en lumière les risques et les occasions que l'on peut retrouver dans chacun des systèmes de l'ÉSH et, ainsi, y associer une deuxième approche, soit celle

centrée sur les forces (Tarabulsky et al., 2008). En effet, l'approche des enseignantes envers les ÉSH mise sur les compétences plutôt que les déficits de ceux-ci. Les enseignantes travaillent à responsabiliser les ÉSH en leur démontrant qu'ils ont un rôle actif dans leur cheminement scolaire. Elles interviennent de manière souple et variée, autant dans leurs approches pédagogiques que dans la réponse aux besoins de l'ensemble des apprenants. De plus, elles sont ouvertes à élargir leurs cibles d'action, en s'investissant dans le cadre d'une recherche-action-formation pour le mieux-être des ÉSH. Cette implication augmente les occasions dans plusieurs systèmes des apprenants et pourrait être transposable à une plus grande échelle d'apprenants.

Bien qu'il ne soit pas possible de généraliser les résultats pour l'ensemble des enseignants en TÉS, ces derniers permettent toutefois d'orienter d'autres recherches-action-formation dans le domaine de l'éducation et du travail social ou encore à offrir certaines pistes de réflexion et d'action à d'autres départements où des enseignants partagent des réalités similaires. De plus, les approches novatrices et inclusives ne font que commencer et le fait de les documenter peut contribuer à valoriser leur pertinence. Pour ce faire l'implication des enseignants, mais aussi de tous les autres acteurs ayant à cœur la réussite scolaire des apprenants, est souhaitable. Un grand travail reste à accomplir pour sensibiliser les différents acteurs et marcher vers de réels changements afin de soutenir les ÉSH et les enseignants de tous les niveaux.

RÉFÉRENCES

- Absil, G., Vandoorne, C. et Demarteau, M. (2012). *Bronfenbrenner, écologie du développement humain. Réflexion et action pour la promotion de la santé*. Université de Liège.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Londres : Falmer Press.
- Alexandre, M. (2017). L'apport du construit au champ didactique : le savoir-enseigner au collégial. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(3), 571-595. <https://doi.org/10.7202/1050904ar>
- Arbour, D-R. (2019). L'éducation spécialisée : ma passion, ma profession. Person Erpi.
- Arnaiz Sanchez, P. (2003). Perspectives de formation. Dans B. Belmont et A. Vérillon (dir.), *Diversité et handicap à l'école : quelles pratiques éducatives pour tous?* (pp. 118-132). Paris : Institut national de recherche pédagogique et Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations.
- Association canadienne des troubles d'apprentissage. (2002). *Définition officielle des troubles d'apprentissage*. <https://www.ldac-acta.ca/en-savoir-plus/?lang=fr>.
- Association professionnelle des aides pédagogiques individuels (A.P.A.P.I). (2006). *Mémoire CSE - L'éducation pour l'inclusion. L'accès à la réussite au collégial*.
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation : proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (pp. 63-86). Presses de l'Université du Québec.
- Avramidis, E., Bayliss, P. et Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20(2), 191-211. <https://doi.org/10.1080/713663717>
- Aylwin, U. (2015). La pédagogie différenciée fait son entrée au collège. *Pédagogie collégiale*, 5(3), 30-37.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>

- Beaudoin, J.-P. (2013). *Introduction aux pratiques d'enseignement inclusives*. Centre de pédagogie universitaire, Service d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage, Université d'Ottawa.
- Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire: attitudes des enseignantes du primaire. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 63-90). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, C. (2016). *Stratégies d'intervention éducative mises en œuvre par des enseignants du secteur des techniques humaines, en contexte de supervision de stage, pour favoriser le suivi d'étudiants ayant des troubles anxieux et des troubles de l'humeur* [Essai de maîtrise]. Université du Québec à Chicoutimi.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* [thèse de doctorat]. Université du Québec à Trois-Rivières en association avec l'Université du Québec à Montréal.
- Bergeron, G. et Marchand, S. (2015). Soutenir l'apprentissage d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage au collégial : le cas d'une recherche-action-formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(1), 1-27.
- Bergeron, G. et St-Vincent, L. A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272-295.
- Bernacchio, C. et Mullen, M. (2007). Universal design for learning. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 31(2), 167.
- Black, R. D., Weinberg, L. A. et Brodwin, M. G. (2015). Universal design for learning and instruction : Perspectives of students with disabilities in higher education. *Exceptionality Education International*, 25(2), 1-16.
- Blamires, M. (Dir.). (1999). *Enabling technology for inclusion*. Sage.
- Booth, T. et Ainscow, M. (2005). *Guide de l'éducation inclusive*. Québec : Institut québécois de la déficience intellectuelle (traduction).
- Booth, T., Nes, K. et Strømstad, M. (2003). Developing inclusive teacher education? Introducing the book. Dans T. Booth, K. Nes et M. Strømstad (dir.), *Developing Inclusive Teacher Education* (p. 1-14). Routledge.

- Bonnelli, H., Ferland-Raymond, A.-E. et Campeau, S. (2010). *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire : une synthèse des recherches et de la consultation*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Bouchard, F et Veillette, D. (2005). *Comité sur la situation des étudiants ayant des incapacités dans les cégeps : rapport des travaux*. Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ).Gouvernement du Québec.
- Brackenreed, D. (2008). Inclusive education: Identifying teachers' perceived stressors in inclusive classrooms. *Exceptionality Education International*, 18(3), 131-147.
- Brochu, É. et Moffert, J.-D. (2010). *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial*. Conseil supérieur de l'éducation.
- Brown, G. D. et Bauer, A. M. (2001). Qualities of an inclusive high school. Dans G. D. Bauer et A. M. Brown (dir.), *Adolescent and inclusion, transforming secondary school* (pp. 11-26). Brookes.
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. The ecology of developmental process. Dans R. M. Lerner et W. Damon (dir.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development (vol. 1, 6^e éd.)* (pp. 793-827). Wiley Publishers.
- Burgstahler, S. (2007). Who needs an accessible classroom? *Academe*, 93(3), 37-39.
- Burgstahler, S. E. et Cory, R. C. (2010). *Universal design in higher education: from principles to practice*. Harvard Education Press.
- Carignan, L. (2011). Principales approches en travail social. Dans D. Turcotte et J.-P. Deslauriers (dir.), *Méthodologie de l'intervention sociale personnelle* (pp. 141-163). Presses de l'Université Laval.
- CAST. (2011). *UDL Guidelines – Version 2.0: Research Evidence*. CAST. Récupéré au <https://udlguidelines.cast.org/>
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 21(3), 8-20. <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>
- Cégep de Jonquière et du Centre d'études collégiales en Charlevoix (CECC). (2017). *Plan stratégique 2017-2022*. https://www.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Menu%20de%20gauche/Document%20officiels/plan-strategique-2017-2022_CegepJonquiere.pdf

- Claiborne, L. B., Cornforth, S., Gibson, A. et Smith, A. (2011). Supporting students with impairments in higher education: social inclusion or cold comfort? *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 513-527.
<https://doi.org/10.1080/13603110903131747>
- Comité Interordres. (2013). *Stratégies pédagogiques favorisant la réussite des nouvelles populations étudiantes en situation de handicap et moyens susceptibles d'amener les professeurs à exprimer leurs besoins à l'endroit du soutien pédagogique de ces populations: revue de littérature*. Projet Interordres, CAPRES.
- Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010*. Conseil supérieur de l'éducation.
<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0192.pdf>
- Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). (2015). *Quelques lectures sur les étudiants en situation de handicap*.
<http://www.capres.ca/caracteristiques-socioculturelles-de-l-etudiant/etudiant-en-situation-de-handicap-esh/quelques-lectures-sur-les-etudiants-en-situation-de-handicap/>
- Conyne, R. K., & Cook, E. P. (2004). *Ecological counseling: An innovative approach to conceptualizing person-environment interaction*. American Counseling Association.
- Courcy, J. (2015). *La formation continue à l'enseignement au collégial : bénéfices et changements dans la pratique d'enseignants* [thèse de doctorat]. Université du Québec à Chicoutimi.
- CREPUQ (2010). *L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion*. Mémoire présenté par la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) au Conseil supérieur de l'éducation.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2008). *The landscape of qualitative research* (vol. 1). Sage.
- Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. McGraw-Hill.
- Dion M.-C. (2013). *Représentations sociales des enseignantes et des enseignants des secteurs collégial et universitaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean quant au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente »* [mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Chicoutimi.
- Doré, R., Wagner, S., Brunet, J. P. et Brunet, J. P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire : la déficience intellectuelle*. Éditions Logiques.

- Drapeau, S. (2008). L'approche bioécologique du développement humain. Dans G. M. Tarabulsky, M. A. Provost, S. Drapeau et É. Rochette (dir.), *L'évaluation psychosociale auprès des familles vulnérables* (pp. 13-31). Presses de l'Université du Québec.
- Dubé, F., Dufour, F., Chénier, C. et Meunier, H. (2016). Sentiment d'efficacité, croyances et attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers. *Éducation et francophonie*, 44(1), 154-172. <https://doi.org/10.7202/1036177ar>
- Dubé, F. et Senécal, M.-N. (2009). Les troubles d'apprentissage au postsecondaire: de la reconnaissance des besoins à l'organisation des services. *Pédagogie collégiale*, 23(1), 17-22.
- Ducharme, D. (2009). *Inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers*. Éditions Hurtubise.
- Ducharme D. et al. (2010) *Document synthèse pour les activités de la table de travail sur l'obligation d'accommodement des besoins éducatifs particuliers dans le réseau d'enseignement collégial québécois*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Ducharme, D. et Montminy, K. (2012). L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial. *Collège et société*, 25(4), 9-15.
- Duchesne, H. (2002). Les connaissances, croyances et attitudes reliées au droit à l'éducation pour les élèves franco-manitobains ayant des besoins spéciaux. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 537-563. <https://doi.org/10.7202/0083333ar>
- Dufour, N. (2008). *Portrait de la situation des clientèles ayant des besoins particuliers et celles dites « en émergence » dans les collèges privés subventionnés*. Rapport présenté à l'Association des collèges privés du Québec.
- Éditeur officiel du Québec (2008). *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale. LRQ, chapitre E, 20*. <https://www.ophq.gouv.qc.ca/loi-et-politiques/loi-assurant-l'exercice-des-droits-des-personnes-handicapees/quest-ce-qu'une-personne-handicapee.html>
- Edyburn, D. L. (2010). Would you recognize universal design for learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 33-41. <https://doi.org/10.1177/073194871003300103>

- Elliott, S. (2008). The effect of teachers' attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of Special Education*, 23(3), 48-55.
- Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E. et Eloff, I. (2003). Including learners with intellectual disabilities: stressful for teachers? *International Journal of Disability, development and education*, 50(3), 293-308. <https://doi.org/10.1080/1034912032000120462>
- Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école : l'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître* (1^{re} éd.). Presses universitaires de France.
- Fédération des cégeps. (25 août 2014). *Stabilité du nombre d'étudiants au cégep* (communiqué de presse). <https://fedcegeps.ca/communiqués/2014/08/stabilite-du-nombre-detudiants-au-cegep/>
- Boucher, J. (2011). *Pour une éthique de l'égalité des chances : recherche sur les étudiants avec besoins particuliers*. Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ).
- Feiler, A. et Gibson, H. (1999). Threats to the inclusive movement. *British Journal of Special Education*, 26(3), 147-152. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00127>
- Fisher, D. et Frey, N. (2001). Access to the core curriculum: critical ingredients for student success. *Remedial and Special Education*, 22(3), 148-157. <https://doi.org/10.1177/074193250102200303>
- Fichten, C. S., Jorgensen, S., Havel, A. et Barile, M. (2006). *College students with disabilities: Their future and success* (rapport final présenté au Fond de recherche sur la société et la culture). Réseau de Recherche Adaptech, Collège Dawson.
- Fichten, C. S. et Nguyen, M. N. (2007). Les étudiants handicapés, leurs expériences dans les collèges et universités canadiens et le rôle des technologies informatiques dans leur réussite académique. Dans J. Viens, J. Langevin, M. St-Pierre et S. Rocque (dir.), *Pour des technologies accessibles aux élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation* (pp. 81-102). Éditions Nouvelles.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U. et Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209. <https://doi.org/10.1080/13603110701365356>
- Garbarino, J. (1992). Modern applications of social work. *Children and families in the social environment* (2^e éd.). Aldine de Gruyter.

- Galand, B. (2009). Hétérogénéité des élèves et apprentissage : quelle place pour les pratiques d'enseignement? *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 71, 1-29.
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire*. Déposé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'Adaptation scolaire. Université du Québec à Montréal.
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Gill, C. (1994). *Two models of disability*. Chicago Intitute of Disability, University of Chicago.
- Gillig, J. M. (2006). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Dunod.
- Gosselin, M.-A. et Ducharme, R. (2017). Détresse et anxiété chez les étudiants du collégial et recours aux services d'aide socioaffectifs. *Service social*, 63(1), 92–104. <https://doi.org/10.7202/1040048ar>
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Verstichele, M. et Andries, C. (2017). Higher education students with disabilities speaking out: perceived barriers and opportunities of the universal design for learning framework. *Disability & Society*, 32(10), 1627-1649. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1365695>
- Grossman, D. L. (2008). Démocratie, éducation à la citoyenneté et inclusion : une approche multidimensionnelle. *Perpective : revue trimestrielle d'éducation comparée*, 145(1), 45-60.
- Houghton, M. et Fovet, F. (2012). *Reframing disability, reshaping the provision of services* [rapport]. Canadian Association of College and University Student Services.
- Janney, R. E. et Snell, M. E. (2006). Modifying schoolwork in inclusive classrooms. *Theory into practice*, 45(3), 215-223. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_3
- Jorgensen, S., Fichten, C. S. et Havel, A. (2012). Les élèves satisfaits de leur expérience collégiale sont-ils plus enclins à persévérer dans leurs études? Liens entre la satisfaction, les notes, le genre et la présence ou non d'incapacité. *Pédagogie collégiale*, 25(4), 38-44.
- Jorgensen, S., Fichten, C. S., Havel, A., Lamb, D., James, C. et Barile, M. (2005). Academic performance of college students with and without disabilities: An archival study. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 39(2), 101-117.

- Kahn, S. (2004). Une réforme scolaire : des intentions aux résistances. *Sciences Humaines*, 10(153), 25-25.
- Katz J. (2013). The three-block model of universal design for learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian journal of education* 36(1),153-194. https://doi.org/10.1111/1471-3802.4_12347
- Kame'enui, E. J. et Simmons, D. C. (1999). *Toward successful inclusion of students with disabilities: The architecture of instruction. Volume 1: An overview of materials adaptations*. Council for Exceptional Children.
- Kim, J. S. et Bolton, K. W. (2015). Strengths perspective. Dans *Encyclopedia of social work*. Oxford University Press.
- Kortering, L. J., McClannon, T. W. et Braziel, P. M. (2008). Universal design for learning: A look at what algebra and biology students with and without high incidence conditions are saying. *Remedial and Special Education*, 29(6), 352-363.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M. et Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 381-394. <https://doi.org/10.1080/08856250600956162>
- Kumar, K. L. et Wideman, M. (2014). Accessible by design: Applying UDL principles in a first year undergraduate course. *Canadian Journal of Higher Education*, 44(1), 125-147. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v44i1.183704>
- Kurth, N. et Mellard, D. (2006). Student perceptions of the accommodation process in postsecondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(1), 71-84.
- La Grenade, C. B. et Trépanier, N. (2017). Le rôle des professeurs dans l'inclusion des étudiants en situation de handicap au collégial. *Réflexion pédagogique*, 30(2), 4-11.
- LaRocco, D. J. et Wilken, D. S. (2013). Universal design for learning: University faculty stages of concerns and levels of use. *Current Issues in Education*, 16(1), 1-13.
- Leatherman, J. M. (2007). I just see all children as children: Teachers' perceptions about inclusion. *The qualitative report*, 12(4), 594-611.
- Lebossé, C. (2016). *S'adapter à la diversité des élèves pour permettre la réussite de chacun*, Association professionnelle des aides pédagogiques individuelles [mémoire CSE - L'éducation pour l'inclusion]. L'accès à la réussite au collégial.
- Lebrun, N. (2009). *Cohésion et inclusion sociale, les concepts*. Think tank européen pour la solidarité.

- Lesar, S., Benner, S. M., Habel, J. et Coleman, L. (1997). Preparing general education teachers for inclusive settings: A constructivist teacher education program. *Teacher Education and Special Education*, 20(3), 204-220. <https://doi.org/10.1177/088840649702000303>
- Leyser, Y., Zeiger, T. et Romi, S. (2011). Changes in self-efficacy of prospective special and general education teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 241-255. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.598397>
- Livneh, H. (2001). Psychosocial Adaptation to Chronic Illness and Disability: A Conceptual Framework. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 44(3), 151-160. <https://doi.org/10.1177/003435520104400305>
- Loreman, T., Deppeler, J. et Harvey, D. (2005). *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. Routledge Falmer.
- Macé, A. L. et Rivard, M. P. (2013). *Pratiques des services d'aide à l'apprentissage auprès des nouvelles populations en situation de handicap dans les établissements postsecondaires*. Projet Interordres, CAPRES.
- Marshak, L., Van Wieren, T., Ferrell, D. R., Swiss, L. et Dugan, C. (2010). Exploring barriers to college student use of disability services and accommodations. *Journal of Postsecondary Education and disability*, 22(3), 151-165.
- Mayer, R. et Deslauriers, J. P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative : l'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie. Dans R Mayer, F. Ouellet, M-C. St-Jacques, D. Turcotte et coll. (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (pp. 159-189). Gaëtan Morin Éditeur.
- McGuire, J. M., Scott, S. S. et Shaw, S. F. (2003). Universal design for instruction: The paradigm, its principles, and products for enhancing instructional access. *Journal of postsecondary education and disability*, 17(1), 11-21.
- McGuire-Schwartz, M.E. et Arndt, J. S. (2007). Transforming universal design for learning in early childhood teacher education from college classroom to early childhood classroom. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 28(2), 127-139.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2010a). *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire. Une synthèse des recherches et de la consultation* (version abrégée). Gouvernement du Québec.

- MELS. (2010b). *Document d'appui à la réflexion, rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Gouvernement du Québec.
- MELS. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Gouvernement du Québec.
- Meo, G. (2008). Curriculum planning for all learners: Applying universal design for learning (UDL) to a high school reading comprehension program. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(2), 21-30. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.2.21-30>
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Mitchell, D. (2005). Introduction: sixteen propositions on the contexts of inclusive education. Dans *Contextualizing inclusive education* (pp. 17-37). Routledge.
- Moran, A. (2007). Embracing inclusive teacher education. *European journal of teacher education*, 30(2), 119-134. <https://doi.org/10.1080/02619760701275578>
- Mull, C., Sitlington, P. L. et Alper, S. (2001). Postsecondary education for students with learning disabilities: A synthesis of the literature. *Exceptional Children*, 68(1), 97-118. <https://doi.org/10.1177/001440290106800106>
- Murphy, K. B. (2006). *Factors affecting the retention, persistence, and attainment of undergraduate students at public urban four year higher education institutions* [rapport présenté au Annual Forum of the Association for Institutional Research]. Association for Institutional Research.
- Nguyen, M. N., Fichten, C. S., Barile, M. et Lévesque, J. A. (2006). Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés. *Pédagogie collégiale*, 19(4), 20-26.
- Nolet, V. et McLaughlin, M. J. (2005). *Accessing the general curriculum: Including students with disabilities in standards-based reform*. Corwin Press.
- Office des personnes handicapées du Québec. (2009). *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité. Politique sociale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées*. Gouvernement du Québec. <http://www.ophq.gouv.qc.ca/apartentiere/documents.htm>
- Ouellet, F. et Saint-Jacques, M.-C. (2000). Les techniques d'échantillonnage. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques et D. Turcotte. (Éds.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (pp. 71-90). Gaëtan Morin Éditeur.

- Pacaud, M. C. et Richard, É. (2014). « *Populations émergentes* » dans le réseau collégial privé : état de la situation et mesures adaptées offertes. Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques (PREP).
- Pautel, C. (2017). Les étudiants en situation de handicap dans le réseau de l'Université du Québec : un état de la situation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77(1), 11-35.
- Paré, M. et Trépanier, N. (2010). Individualiser l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire : mieux définir pour mieux intervenir. Dans N. Rousseau (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. 2^e édition. (pp. 287-306). Presses de l'Université du Québec.
- Prud'homme, L. (2010). Se former à un enseignement pour tous les élèves : un aller-retour théorie-pratique. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes pour apprendre tous ensemble*, (pp. 399-423). Presses de l'Université du Québec.
- Prud'homme, L., Samson, G., Lacelle, N. et Marion, C. (2011). Apprendre à différencier les pratiques d'enseignement au secondaire autour d'un objet transversal : la lecture. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 26, 13-32.
<https://doi.org/10.4000/dse.1061>
- Rapp, C. A. et Goscha, R. J. (2011). *The strengths model: A recovery-oriented approach to mental health services*. Oxford University Press.
- Ravaud, J. F. (1999). Modèle individuel, modèle médical, modèle social : la question du sujet. *Handicap-Revue de sciences humaines et sociales*, 81, 64-75
- Raymond, O. (2012). L'inclusion, d'hier à demain. *Pédagogie collégiale*, 25(4), 4-8.
- Raymond, O. (2013, novembre). Étudiants en situation de handicap, diversité et inclusion. *Bulletin de la documentation collégiale*, 11. Centre de documentation collégiale.
- Robert, J., Debeurme, G. et Joly, J. (2016). Le développement d'habiletés d'autodétermination : une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire? *Éducation et francophonie*, 44(1), 24-45.
<https://doi.org/10.7202/1036171ar>
- Roberts, K. D., Park, H. J., Brown, S. et Cook, B. (2011). Universal design for instruction in postsecondary education: A systematic review of empirically based articles. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(1), 5-15.
<https://doi.org/10.4236/ce.2012.326168>

- Romi, S. et Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.
- Rose, D. H. et Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rose, D. H., Harbour, W. S., Johnston, C. S., Daley, S. G. et Abarbanell, L. (2006). Universal design for learning in postsecondary education: Reflections on principles and their application. *Journal of postsecondary education and disability*, 19(2), 135-151.
- Rose, R. et Garner, P. (2010). The professional learning of teachers through experience in an international and intercultural context. Dans C. Fortin (dir.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovation approaches* (pp. 23-33). Routledge.
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188-198. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x>
- Rouse, M. et Florian, L. (1996). Effective inclusive schools: a study in two countries. *Cambridge journal of education*, 26(1), 71-85.
- Rousseau, N. et McDonald, L. MacPherson-Court, L. (2004). Besoins de formation et enseignement inclusif. L'expérience albertaine. *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, 295-324.
- Rousseau, N. (2006). Former à la pédagogie de la sollicitude pour une pratique inclusive authentique. Dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : quelle formation à l'enseignement?* (pp. 225-238). Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2010). C'est mon école à moi aussi... Caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (pp. 9-46). Presses de l'Université du Québec.
- Saleebey, D. (1992). Biology's challenge to social work: Embodying the person-in-environment perspective. *Social work*, 37(2), 112-118.
- Savoie-Zajc L. et Thierry K. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. 3^e édition. Édition du Renouveau Pédagogique Inc.

- Scott, S. S. et Gregg, N. (2000). Meeting the evolving education needs of faculty in providing access for college students with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 33(2), 158-167.
- Scott, S. S., Mcguire, J. M. et Shaw, S. F. (2003). Universal design for instruction: A new paradigm for adult instruction in postsecondary education. *Remedial and Special Education*, 24(6), 369-379.
- Scott, L. A. (2018). Barriers with implementing a universal design for learning framework. *Inclusion*, 6(4), 274-286.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. et McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional children*, 73(4), 392-416.
- St-Onge, M., Tremblay, J. et Garneau, D. (2010). *L'offre de services pour les étudiantes et étudiants des cégeps ayant un problème de santé mentale ou un trouble mental*. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Tarabulsky, G. M. (2008). *L'évaluation psychologique auprès de familles vulnérables*. Volume 11. Presses de l'Université du Québec.
- Titone, C. (2005). The philosophy of inclusion: Roadblocks and remedies for the teacher and the teacher educator. *The Journal of Educational Thought (JET)/Revue de la Pensée Educative*, 39(1), 7-32. <https://doi.org/10.11575/jet.v39i1.52626>
- Thoma, C. A., Cain, I. et Walther-Thomas, C. (2015). National goals for the education of children and youth with intellectual and developmental disabilities: Honoring the past while moving forward. *Inclusion*, 3(4), 219-226.
- Thomas, G. et Loxley, A. (2007). Deconstructing special education. *Support for learning*, 23(2), 95-96. https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00377_2.x
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A. et Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- Tinto, V. (1994). Constructing educational communities: Increasing retention in challenging circumstances. *Community College Journal*, 64(4), 26-29.
- Tremblay, G. et Bonnelly, H. (2007). La recherche-action comme moyen pour favoriser la réussite scolaire des garçons aux études collégiales. *Éducation et francophonie*, 35(2), 62-77.

- Tremblay, S. et Loiselle, C. (2016). Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique. *Éducation et francophonie*, 44(1), 9-23.
- Turcotte, D. et Tard, C. (2000). L'évaluation de l'intervention et l'évaluation de programme. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. St-Jacques, D. Turcotte et al. (Éds), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (pp. 327-358). Gaëtan Morin Éditeur.
- Valeo, A. (2008). Inclusive education support systems: Teacher and administrator views. *International Journal of Special Education*, 23(2), 8-16.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R. et Barker, K. S. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7-20.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257-286.
- Villa, R. A. et Thousand, J. (1995). *Creating an inclusive school*. Council for Supervision and Curriculum Development.
- Watt, S., Vajoczki, S., Voros, G., Vine, M. M., Fenton, N. et Tarkowski, J. (2014). Lecture capture: An effective tool for universal instructional design? *Canadian Journal of Higher Education*, 44(2), 1-29.
- Wolforth, J. et Roberts, E. (2010). *La situation des étudiantes et étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité qui fréquentent les cégeps au Québec: ce groupe a-t-il un besoin légitime de financement et de services? résumé d'une étude*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

ANNEXE 1

Les fondements de la conception universelle des apprentissages

Les fondements de la conception universelle des apprentissages

La CUA trouve son appui dans des recherches en neuroscience, qui identifient la diversité des types d'apprenants (CAST, 2011). En effet, Rose (2012)¹⁹ souligne que la neuroscience, accompagnée de la pédagogie, endosse que tous les cerveaux sont différents, que les étudiants n'apprennent pas tous de la même façon. En effet, la spécificité de chaque cerveau, la plasticité cérébrale et le rôle différencié des régions du cerveau sont des éléments différents d'une personne à l'autre, ce qui rend le processus d'apprentissage unique à chacun. Comme l'explique le CAPRES (2015) dans son dossier sur la conception universelle de l'apprentissage, trois zones cérébrales différentes peuvent être stimulées dans le processus d'apprentissage, ce qui demande à l'enseignant, l'utilisation de pratiques pédagogiques distinctes. Afin de s'adapter à l'ensemble des apprenants, la CUA s'appuie sur trois fondements : 1) la mise en place de plusieurs moyens d'*engagement* ; 2) l'offre de plusieurs moyens de *représentation* et 3) la disponibilité de plusieurs moyens *d'action et d'expression* (Blamires, 1999; Meo, 2008; Rose et Meyer, 2002). Lors de l'activité de lancement du programme « *T'es prêt* », les enseignants participants ont pu faire des liens entre la théorie de la CUA et leurs pratiques pédagogiques. Ils ont été en mesure de reconnaître leurs forces et leurs défis. Le tableau 2 résume les lignes directrices et les fondements de la CUA. Par la suite, les moyens *d'engagement*, de *représentation* et *d'action/expression* sont élaborés afin de rendre concrète cette approche.

¹⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=8WClnVjCEVM>

Moyens d'engagement

La mise en place de plusieurs moyens *d'engagement* est un fondement lié au système limbique du cerveau et tient compte de la dimension affective de l'apprentissage. Cette zone est directement liée aux émotions et développe donc le savoir-être. Selon les moyens choisis, l'enseignant peut maintenir la motivation de l'apprenant, sa détermination ou son implication personnelle dans l'apprentissage. Il peut susciter l'intérêt, l'effort et l'autorégulation. À titre d'exemple, susciter la participation des étudiants, proposer des rétroactions formatives régulières, utiliser le mentorat ou le tutorat entre les étudiants et favoriser le travail d'équipe sont des stratégies pédagogiques pouvant soutenir l'engagement chez les étudiants.

Moyens de représentation

L'offre de plusieurs moyens de représentation aide au développement du savoir et des acquis. Il est associé au cortex moteur du cerveau, ce qui permet de traiter et d'enregistrer l'information et de la rendre disponible. Selon le choix des moyens, cet axe permet l'identification, la compréhension et l'arrimage des informations, des idées et des concepts. En utilisant des consignes simples, intuitives ou flexibles, l'enseignant pourrait, pour illustrer cet axe, enseigner un concept à la fois ou éliminer tout ce qui est inutile. Il pourrait aussi, utiliser plusieurs outils visuels pour exposer ses exemples comme des illustrations, vidéos, affiches ou maquettes. Il pourrait également offrir une souplesse dans les modalités de productions des travaux (les faire en équipe ou seul, utiliser la forme souhaitée) des formes d'évaluation variées (écrite, orale, dissertation, journal de bord), ou une flexibilité dans ses disponibilités à le rejoindre (courriel, bureau, avant ou après les

cours). Ce fondement axé sur le savoir sert donc à contextualiser et à actualiser les connaissances antérieures, tout en favorisant la compréhension des étudiants.

Moyens *d'action et d'expression*

La disponibilité de plusieurs moyens *d'action et d'expression* vise le développement de stratégies et le savoir-faire. En effet, il est associé au cortex préfrontal du cerveau, sert aux fonctions exécutives et à la planification. Il apprend à l'apprenant des méthodes de travail, se centre sur des objectifs spécifiques, sur l'exécution et le suivi des tâches dans les travaux à réaliser. Pour ce faire, l'information doit être facile à saisir, et l'enseignant doit avoir une tolérance à l'erreur. À titre d'exemples, dans cet axe, la CUA propose à l'enseignant de donner des consignes claires et précises, d'évaluer la maîtrise de la démarche de l'étudiant et non le résultat, de proposer des reprises ou encore d'évaluer une étape à la fois. Cet axe propose également d'aérer les documents, d'utiliser plusieurs polices de caractères et d'adapter et diversifier le matériel pédagogique.

Lorsque l'on sollicite les trois zones du cerveau (moteur, limbique et préfrontal) de « manière simultanée, cela favorise l'interaction des différentes fonctions cérébrales et amène la concentration et l'attention » (CAPRES, 2015, p.5). Comme il a été soulevé précédemment, les enseignants, lors de l'atelier de lancement du programme « *T'es prêt* », ont eu à brosser un portrait des moyens de la CUA utilisés ou moins utilisés dans leur enseignement au quotidien. Un tableau synthèse des lignes directrices de la CUA est présenté à la page suivante.

Tableau 4 : Les lignes directrices de la Conception universelle de l'apprentissage

I. Offrir plusieurs moyens de représentation	II. Offrir plusieurs moyens d'action et d'expression	III. Offrir plusieurs moyens d'engagement
1. Offrir diverses possibilités sur le plan de la perception : <ul style="list-style-type: none"> • Proposer divers moyens de personnaliser la présentation de l'information • Proposer d'autres modes de présentation pour les informations auditives • Proposer d'autres modes de présentation pour les informations visuelles 	4. Offrir diverses possibilités sur le plan de l'action physique <ul style="list-style-type: none"> • Varier les méthodes de réaction et d'interaction • Optimiser l'accès aux outils et aux technologies de soutien 	7. Offrir diverses possibilités pour éveiller l'intérêt <ul style="list-style-type: none"> • Optimiser les choix individuels et l'autonomie • Optimiser la pertinence, la valeur pédagogique et l'authenticité • Minimiser les risques et les distractions
2. Offrir diverses possibilités sur les plans de la langue, des expressions mathématiques et des symboles <ul style="list-style-type: none"> • Clarifier le vocabulaire et les symboles • Clarifier la syntaxe et la structure • Soutenir le décodage des textes, de la notation mathématique et des symboles • Faciliter la compréhension lors du passage d'une langue à l'autre • Illustrer l'information et les notions à l'aide de plusieurs supports 	5. Offrir diverses possibilités sur les plans de l'expression et de la communication <ul style="list-style-type: none"> • Utiliser plusieurs supports de communication • Utiliser plusieurs outils d'élaboration et de composition • Développer les compétences grâce à un soutien échelonné en situation de pratique et de performance 	8. Offrir diverses possibilités pour soutenir l'effort et la persévérance <ul style="list-style-type: none"> • Souligner l'importance des buts et des objectifs • Varier les exigences et les ressources pour rendre les défis plus stimulants • Favoriser la collaboration et la communauté • Augmenter le retour d'information pour une plus grande maîtrise
3. Offrir diverses possibilités sur le plan de la compréhension <ul style="list-style-type: none"> • Activer les connaissances antérieures ou fournir les connaissances de base • Faire ressortir les modèles, les caractéristiques essentielles, les idées principales et les relations entre les notions • Guider le traitement, la visualisation et la manipulation de l'information • Maximiser le transfert et la généralisation 	6. Offrir diverses possibilités sur le plan des fonctions exécutives <ul style="list-style-type: none"> • Guider l'élève dans l'établissement d'objectifs appropriés • Soutenir la planification et l'élaboration de stratégies • Faciliter la gestion de l'information et des ressources • Améliorer la capacité de l'apprenant d'assurer le suivi de ses progrès 	9. Offrir diverses possibilités sur le plan de l'autorégulation <ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir les attentes et les idées qui optimisent la motivation • Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation de l'élève • Développer la capacité d'auto-évaluation et de réflexion
But : Des apprenants débrouillards, bien informés et compétents	But : Des apprenants centrés sur des objectifs stratégiques	But : Des apprenants motivés et déterminés

Source : inspiré de CAST (2011). www.cast.org. www.udlcenter.org.

ANNEXE 2

Questionnaire sociodémographique

Questionnaire sociodémographique

Le point de vue des enseignants du cégep de Jonquière sur l'implantation et les retombées
du programme de remédiation psychopédagogique destiné aux étudiants en technique
d'éducation spécialisée

Code de la personne participante _____

Date _____

1. Quel est votre sexe?

☐ Homme

☐ Femme

☐ Non-binaire

2. Quel est votre âge ?

☐ Entre 25 et 35 ans

☐ Entre 36 et 45 ans

☐ 45 ans et plus

3. Quel est votre dernier niveau de scolarité complété ?

☐ Baccalauréat complété

☐ Maîtrise complétée

☐ Diplôme d'étude supérieure complété

☐ Autres, précisez :

4. Quelle est votre formation initiale reliée à votre niveau de scolarité complété?

5. Quel est votre statut d'enseignant ?

☐ Enseignant non-permanent à temps complet

☐ Enseignant non-permanent à temps partiel

☐ Enseignant permanent à temps complet

☐ Enseignant permanent à temps partiel

6. Depuis combien d'années enseignez-vous au niveau collégial?

7. Depuis combien d'années enseignez-vous au Cégep de Jonquière?

8. Avez-vous enseigné pour un autre département avant d'enseigner en éducation spécialisée au Cégep de Jonquière?

☐ Non

☐ Oui

☐ Si oui, spécifiez : _____

9. Avez-vous enseigné pour un autre Cégep avant d'enseigner en éducation spécialisée au Cégep de Jonquière?

☐ Non

☐ Oui

☐ Si oui, spécifiez : _____

9.1 Était-ce en éducation spécialisée ou pour un autre département ?

☐ Non

☐ Oui

☐ Si oui, spécifiez : _____

10. Avez-vous une formation en pédagogie ou en éducation accréditée (ex : Baccalauréat en enseignement) ?

☐ Non

☐ Oui

☐ Si oui, spécifiez : _____

11. Avez-vous déjà suivi une formation en pédagogie offerte (ex : formation continue)?

☐ Non

☐ Oui

☐ Si oui, spécifiez : _____

ANNEXE 3

Guides d'entrevue (T1, T2)

Code de la participante : _____ Date de l'entrevue : _____

Guide d'entrevue individuelle avec les enseignants

T1 – avant la mise en œuvre du programme

1. Mise en contexte

Tout d'abord, je tiens à vous remercier d'avoir accepté de participer à cette étude sur la mise en œuvre du programme de remédiation psychopédagogique offert aux étudiants en éducation spécialisée. Le premier objectif de cette première entrevue est de décrire votre point de vue sur le portrait et les besoins des étudiants émergents, de même que les défis qu'ils représentent dans votre enseignement. Le deuxième objectif est d'identifier les éléments qui, selon vous, facilitent ou font obstacle à l'implantation du projet pilote de remédiation psychopédagogique, et ce, en s'inspirant de la conception universelle des apprentissages (CUA). Il n'y a donc pas de mauvaises ou de bonnes réponses. N'hésitez pas à demander des explications ou des précisions si les questions ne sont pas claires ou encore à demander une pause si vous en ressentez le besoin. Vous n'êtes en aucun cas dans l'obligation de répondre à une question. De plus, vous pouvez mettre fin à l'entrevue en tout temps, et ce, sans fournir d'explication. Pour finir, toutes les données recueillies lors de cette recherche seront confidentielles et codifiées pour préserver l'anonymat. Avant que l'on commence, avez-vous des questions concernant le déroulement de l'entrevue ou les objectifs de la recherche?

2. Présentation et profil

- Quel est votre nom ?
- Pouvez-vous me décrire brièvement votre parcours académique et professionnel?
- Quels sont les motifs qui vous ont amené(e) à enseigner à la technique en TÉS au Cégep de Jonquière?
- Quels sont les éléments que vous appréciez le plus dans votre travail d'enseignant?
- Quels sont les éléments que vous appréciez le moins dans votre travail ou que vous aimeriez voir changer?

3. Vos connaissances sur l'ensemble des étudiants d'aujourd'hui et de leurs besoins

- Comment décririez-vous vos étudiants d'aujourd'hui (caractéristiques, besoins, particularités)?
 - Quelles sont leurs forces ?
 - Plus particulièrement, quels sont leurs besoins/caractéristiques liés à leur :
 - Anxiété/ stress
 - Planification/organisation?
 - Attention/concentration ?
- Dans quelle mesure constatez-vous des différences entre vos étudiants actuels de et ceux de vos débuts en tant qu'enseignant ou ceux d'il y a 10 ans?
 - Plus spécifiquement, en quoi se distinguent-ils en ce qui concerne :
 - L'anxiété/stress ?
 - Planification/organisation?

- Attention/concentration ?

4. Votre point de vue sur les étudiants en situation de handicap

- Quels sont les cinq premiers mots qui vous viennent à l'esprit lorsque vous entendez l'expression « étudiant en situation de handicap ou étudiant ayant des besoins particuliers »? Pouvez-vous m'expliquer le sens de chacun de ces mots?
- Quelles sont les principales distinctions entre les étudiants ayant des besoins particuliers et ceux ne manifestant pas d'handicap (ex : caractéristiques, forces, besoins particuliers) ?
- En tant qu'enseignant(e), comment décririez-vous votre travail auprès de ces étudiants?
 - Vos rôles et responsabilités
 - Les principaux défis que vous rencontrez
 - Vos sources de valorisation

5. Vos pratiques pédagogiques auprès d'étudiants en situation de handicap.

- Quelles sont les approches que vous privilégiez auprès de ces étudiants?
 - Outils
 - Méthodes/stratégies pédagogiques
 - Autres
- Plus spécifiquement, dans quelle mesure êtes-vous familier avec la conception universelle de l'apprentissage (CUA)?
 - Quels est votre niveau d'aisance avec cette approche?
[Si l'enseignant ne connaît pas la CUA, se rendre à la question suivante]
 - Comment définiriez-vous cette approche dans vos propres mots?
 - Quels sont, selon vous, les facteurs qui favorisent ou qui font obstacle à l'application de cette approche dans votre enseignement?

[Présenter la feuille des lignes directrices de la CUA. Donner cette courte définition : La CUA mentionne que dans sa pédagogie, l'enseignant ne fait pas de distinction entre les étudiants en difficulté et ceux n'en ayant pas. En utilisant des stratégies pédagogiques variées, il prévient les difficultés de l'ensemble des étudiants. Par exemple, l'enseignant pourrait envoyer son contenu de cours à l'avance à un de ses étudiants ayant un handicap visuel pour qu'il puisse en prendre connaissance à l'avance. Il pourrait faire le choix d'envoyer le même contenu à tous ses étudiants afin d'aider les étudiants plus anxieux, ceux qui ont dû s'absenter, ...). C'est le même principe que la rampe d'accès qui a été mise en place pour les personnes handicapées physiquement, mais elle sert aussi aux parents avec une poussette ou aux déménageurs]

- Dans ces 9 principes liés à la conception universelle de l'apprentissage, quel sont les pratiques que vous utilisez ? Quelles sont vos forces ?
[Poser la question suivante seulement si l'enseignant pilote un module du programme].

- Quels sont le ou les principes que vous aimeriez bonifier pour le déploiement des modules du programme afin de rejoindre le plus d'étudiants ?

6. Le programme de remédiation psychopédagogique

[Questions à poser à tous les enseignants]

- Selon vous, quels sont les éléments ayant contribué au développement de ce programme?
- Dans vos propres mots, pouvez-vous me parler des objectifs du programme de remédiation pédagogique qui sera bientôt mis en place dans votre département?
- [Poser cette question s'ils n'ont pas parlé des modules à la question précédente.] Pouvez-vous me parler brièvement des trois modules de ce programme?
- Pouvez-vous me parler de vos attentes en lien avec ce programme?
- Êtes-vous un enseignant qui pilotera un module du programme cette session-ci ?

[Questions à poser si l'enseignant pilote un module du programme]

- Quels sont les motifs qui vous poussent à participer à ce programme?
- À votre avis, quels sont les éléments qui faciliteront la mise en œuvre de ce programme?
- Selon vous, quels sont les éléments qui pourraient faire obstacle à la mise en œuvre du programme?
- Quels sont les rôles que vous serez amené(e) à jouer dans le cadre de ce programme?
- Actuellement, à quel point vous sentez-vous outillé(e) pour jouer votre rôle dans le cadre de ce programme?

[Poser cette question à tous les enseignants]

- Selon vous, quelles seront les retombées positives et négatives de ce programme?

7. Autres commentaires

- Auriez-vous d'autres commentaires à formuler?

Merci de votre participation

Guide d'entrevue individuelle avec les enseignants

T2- après la mise en œuvre du programme

- **Mise en contexte**

Tout d'abord, je tiens à vous remercier d'avoir accepté de participer à cette étude sur la mise en œuvre du programme de remédiation psychopédagogique offert aux étudiant(e)s en éducation spécialisée. Nous apprécions le fait que vous participiez à cette deuxième entrevue même si le programme n'a pu être déployé dans son entièreté. Malgré les circonstances, l'objectif de cette deuxième entrevue reste le même soit de documenter les retombées que vous percevez à la suite de votre participation au projet pilote, tant en ce qui concerne les étudiant(e)s que votre enseignement. Il n'y a donc pas de mauvaises ou de bonnes réponses. N'hésitez pas à demander des explications ou des précisions si les questions ne sont pas claires ou encore à demander une pause si vous en ressentez le besoin. Vous n'êtes en aucun cas dans l'obligation de répondre à une question. De plus, vous pouvez mettre fin à l'entrevue en tout temps, et ce, sans fournir d'explication. Pour finir, toutes les données recueillies lors de cette recherche seront confidentielles et codifiées pour préserver l'anonymat. Avant que l'on commence, avez-vous des questions concernant le déroulement de l'entrevue ou les objectifs de la recherche?

- **Votre appréciation de la mise en œuvre du programme**

Le premier bloc de questions est en lien avec l'ensemble du programme. Par la suite, les questions seront davantage axées sur le module que vous avez animé.

- De façon générale, pouvez-vous me décrire la mise en œuvre du programme?
 - Objectifs visés
 - Atelier de lancement
 - Déroulement et activités réalisées
 - Outils développés
 - Personnes impliquées
- Dans quelle mesure vos attentes envers ce programme ont-elles été comblées?
- En lien avec l'accompagnement reçu, quelle est votre appréciation dans la mise en œuvre du programme?
- Quelles seraient vos suggestions pour bonifier le programme dans son ensemble?
 - Quels sont les éléments à conserver?
 - Quels sont les éléments à revoir?

3. Questions sur l'appréciation du module enseigné

- Quel est le module que vous avez enseigné et pouvez-vous me faire un rappel de celui-ci?

- Pouvez-vous me parler concrètement du rôle et responsabilités que vous avez eu à jouer dans la mise en œuvre du module?
 - Sur une échelle de 1 à 10, 10 correspondant au niveau de satisfaction le plus élevé, comment qualifieriez-vous votre appréciation du module enseigné?
 - Éléments les plus appréciés
 - Éléments les moins appréciés
 - Quelles seraient vos suggestions pour bonifier les activités du module animé?
- Avec les neuf principes que l'on retrouve dans le tableau que vous avez envers vous et qui vous a été expliqué à l'activité de lancement :
- Dans quelle mesure votre niveau d'aisance avec la CUA s'est-il modifié?
 - Quels sont les changements ou adaptations de pratiques avez-vous mis en place ou ajouté dans l'animation de vos modules ou dans votre enseignement pour répondre à l'ensemble des apprenants?

4. Les retombées du programme

- Selon vous, de façon générale, quels sont les effets du programme sur :
 - Les étudiants en situation de handicap?
 - Les étudiants n'ayant pas de besoin particulier?
- Dans quelle mesure votre perception des étudiants ayant des besoins spécifiques a-t-elle été modifiée depuis l'implantation du programme?
- En quoi votre perception de vos rôles et responsabilités liés aux besoins particuliers des étudiants a-t-elle été modifiée depuis l'activité de lancement et l'implantation du programme?
- Quels sont les autres changements observés depuis la mise en œuvre du programme?

5. Autres commentaires

- Auriez-vous d'autres commentaires ou suggestions à formuler?

Merci de votre participation

ANNEXE 4

Approbation éthique de l'Université du Québec à Chicoutimi

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

La présente atteste que le projet de recherche décrit ci-dessous a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains et qu'il satisfait aux exigences de la politique de l'UQAC en cette matière. De plus, à la lumière de l'évaluation faite, le projet rencontre les critères d'une recherche à risque minimal.

Projet # : 2020-396

Titre du projet de recherche : Le point de vue des enseignants du cégep de Jonquière sur l'implantation et les retombées du programme de remédiation psychopédagogique destiné aux étudiants en technique d'éducation spécialisée

**Chercheur principal à l'UQAC
STEPHANIE HARVEY, Étudiante (Maîtrise en travail social)
Département des sciences humaines et sociales, UQAC**

**Direction / Codirection de recherche
Ève Pouliot, Professeure
Département des sciences humaines et sociales, UQAC**

Financement : S/O

Date d'approbation du projet : 17 décembre 2019

Date d'entrée en vigueur du certificat : 17 décembre 2019

Date d'échéance du certificat : 17 décembre 2020

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Stéphane Allaire', with a stylized, flowing script.

Stéphane Allaire